



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

DESAFIOS DA ESCOLA DE HOJE - O PROJETO APOLO E O PERFIL DO ALUNO PARA O SÉC.XXI

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau

de

Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Avaliação Educacional

Catarina Simões da Rocha Felgueiras

Porto, setembro de 2019



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

DESAFIOS DA ESCOLA DE HOJE - O PROJETO APOLO E O PERFIL DO ALUNO PARA O SÉC.XXI

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau

de

Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Avaliação Educacional

Catarina Simões da Rocha Felgueiras

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professor Doutor José Matias Alves e Professora Doutora Ilídia Cabral

Porto, setembro de 2019

Agradecimentos

À minha entidade patronal, na pessoa da Dra. Conceição Amaral Pinheiro, pela oportunidade de ampliação da minha formação profissional.

Ao Professor Doutor José Matias Alves, pela orientação, prontidão e acompanhamento incansáveis.

À Professora Doutora Ilídia Cabral, pelo apoio, motivação e disponibilidade.

Ao meu filho, pelo companheirismo terno, por compreender as ausências e o tolher dos passeios.

Aos meus pais, por me incentivarem a olhar as pedras no caminho como material passível das mais belas construções.

Resumo

A escola uniformizada da era industrial insiste em persistir, desencantando progressivamente quem lá passa, pelo desconforto do desajuste. Nos últimos três anos, contudo, parece anunciar-se na educação uma vontade de metamorfose da engenharia escolar, que se quer mais consentânea com a necessidade de preparar os alunos para a diversidade, a mudança e a incerteza em que vivemos. Para que “aprendam a aprender” e aprendam ao longo da vida.

Em 2009, a escolaridade obrigatória alargou-se para todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos, dando origem ao *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2016), matriz de base humanista que orienta as decisões inerentes ao processo educativo.

Ainda no âmbito das prioridades definidas pelo XXI Governo Constitucional para a área da educação, foi autorizada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário (2017), autonomizando as escolas para uma gestão flexível e contextualizada do currículo.

O trabalho de investigação aqui apresentado, um estudo de caso de paradigma qualitativo, centra-se num projeto desenvolvido no ano letivo 2017/2018, numa escola de ensino particular portuguesa. O estudo selecionou uma turma do 5º ano (2º ciclo) e duas turmas do 7º ano (3º ciclo), alocadas ao projeto, bem como os respetivos professores, num total de cerca de 50 alunos e 23 professores. Procurou-se perceber se o projeto *Apolo*, na perspetiva dos agentes envolvidos, permite trabalhar as competências descritas no Perfil do aluno para o Século XXI. Neste processo foram convocadas perspetivas teóricas sobre os modelos escolares e a evolução do conceito de sucesso educativo no modelo escolar português, políticas educativas atuais e perspetivas para a mudança educativa.

Os dados recolhidos e analisados neste estudo conduzem-nos a concluir que, na perspetiva dos agentes envolvidos, o projeto criado permite desenvolver as competências do Perfil do Aluno para o séc. XXI mas que há, contudo, aspetos de melhoria, tais como: um maior envolvimento dos alunos com a comunidade envolvente; mais tempo em horário letivo para o desenvolvimento do projeto; mais tempo para preparação do mesmo e em conjunto com as restantes disciplinas para que

haja uma maior implicância das mesmas e se cumpram com mais eficácia os objetivos propostos. E apesar da verificação das mais-valias de uma metodologia centrada na aprendizagem baseada na resolução de problemas para o desenvolvimento das competências do Perfil do Aluno para o século XXI, é testemunhada a dificuldade e o acréscimo de trabalho resultantes da coexistência de um novo paradigma a par de uma gramática envelhecida.

Palavras-chave: Perfil do Aluno para o séc. XXI, Autonomia e Flexibilidade Curricular, projeto Apolo

Abstract

The uniformed school of the industrial age insists on persisting, progressively disenchanting those who pass by the discomfort of misfit. In the last three years, however, there seems to be a proclamation in metamorphosis of school engineering that is more in line with the need to prepare students for the diversity, change and uncertainty in which we live in. So that they “learn how to learn” and learn throughout their lives.

In 2009, compulsory schooling was extended to all children and young people aged between six and eighteen, giving rise to the Student Profile on leaving compulsory school (2016), a humanist-based matrix that guides inherent decisions to the educational process.

Also within the scope of the priorities defined by the 21st Constitutional Government for the area of education, the implementation of the Curriculum Autonomy and Flexibility Project for Basic and Secondary Education (2017) was authorized under a pedagogical experience regime, empowering schools for flexible management and contextualized curriculum.

The research work presented here, a case study of qualitative paradigm, focuses on a project developed in the school year 2017/2018, in a Portuguese private school. The study selected one 5th grade (2nd cycle) class and two 7th grade (3rd cycle) classes allocated to the project, as well as their teachers, totaling about 50 students and 23 teachers. We tried to understand if the Apolo project, from the perspective of the agents involved, allows us to work on the skills described in the Student Profile for the 21st Century. In this process, theoretical perspectives on school models and the evolution of the concept of educational success in the Portuguese school model, current educational policies and perspectives for educational change were summoned.

The data collected and analyzed in this study lead us to conclude that, from the perspective of the agents involved, the project created allows the development of Student Profile skills for the 19th century. But there are, however, aspects of improvement, such as: greater involvement of students with the surrounding community; more time in school hours for project development; more time for its preparation with the other disciplines so that they are more implicated and the

proposed objectives are more effectively met. And while verifying the added value of a problem-solving learning-based methodology for the development of 21st Century Student Profile skills, it is also witnessed the difficulty and increased work resulting from the coexistence of a new paradigm and an aged grammar.

Keywords: Students Profile for the 21st Century, Autonomy and Curriculum Flexibility, Apolo project

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL.....	2
Capítulo I – O Modelo Escolar – dos limites dos conceitos à evolução do modelo escolar português	2
1. Do Problema e dos <i>Conceitos-Lente</i>	3
2. O modelo escolar português e a evolução do conceito de sucesso educativo.....	7
Capítulo II – A Educação do Presente: educar para um futuro incerto.....	15
1. Políticas educativas no início do séc. XXI.....	15
2. Do decretado à prática.....	23
Capítulo III – Perspetivas para a mudança educativa.....	28
1. Reconhecer uma urgência de mudança	28
2. O que mudar? Quais as condições necessárias para que a mudança se concretize?.....	30
PARTE 2 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	37
Capítulo IV – Natureza e tipo de estudo, tempos e procedimentos de investigação	37
PARTE 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	40
Capítulo V - Resultados da análise de documentos.....	40
CONCLUSÕES.....	59
Referências bibliográficas.....	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Laurentius de Voltolina, Manuscrito do séc. XIV. Aula de Henrique da Alemanha na Universidade de Bolonha.....	2
Figura 2 - Gravura de Jean-Marc Côté e Villemard, 1889.....	4

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questionário aos alunos- Níveis de eficácia do modo de avaliação no projeto Apolo.....	49
Gráfico 2 – Questionário aos alunos – Importância do par pedagógico no acompanhamento do projeto Apolo.....	51

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados.....	40
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Guião de Entrevista em Grupo de Discussão Focalizada.....	65
Anexo 2 - Transcrição da Entrevista em Grupo de Discussão Focalizada.....	76
Anexo 3 - Guião da Entrevista ao Coordenador do Projeto.....	103
Anexo 4 – Transcrição da Entrevista ao Coordenador do Projeto.....	113
Anexo 5 – Inquérito por questionário aplicado aos professores.....	144
Anexo 6 – Inquérito por questionário aplicado aos alunos.....	150

INTRODUÇÃO

*Quando planeias por um ano, semeias o grão.
Quando planeias por uma década, plantas árvores.
Quando planeias por uma vida inteira, formas e
educas as pessoas.*

Provérbio milenar chinês

Falar de educação hoje em dia leva-nos frequentemente a um cenário distópico. Feitas as contas, sentidos os diferentes pulsares de coração e lidas algumas linhas de reflexão, fica esta ideia de um contínuo esforço do ensino em acompanhar uma realidade que é sempre rápida demais para as mudanças que se tentam imprimir. Persiste uma dificuldade no ajuste, seja pela insistência, que confortavelmente se sentou nos modelos do passado, seja pelo medo de um futuro que já existe e que é, afinal, presente. O cenário é frequentemente desolador, o discurso é o da descrença, da desculpabilização, e a atitude é a da balcanização e do funcionalismo-máquina.

Apolo, nome fictício que escolhi para o projeto em estudo, espelha as pequenas vontades de quem encontrou uma vontade maior. Do deus grego da luz, deus-sol, da perfeição, ao nome do programa espacial que levou o Homem à lua, Apolo prefigura um não-lugar, uma utopia, o caminho que se estende continuamente a cada passo que damos.

Do sonho e do acreditar, da vontade de mudança e das suas possibilidades ou impossibilidades práticas, é aqui apresentado um estudo de caso.

PARTE 1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Capítulo I

O Modelo Escolar - dos limites dos conceitos à evolução do modelo escolar português

O presente capítulo pretende fazer uma análise do modelo escolar vigente, começando por, introdutoriamente, analisar de modo breve *conceitos-lente* que deram origem a obras significativas da história da educação e das políticas educacionais e, em seguida, estudar a evolução ou transformação do modelo escolar português, relacionando-o com a evolução do conceito de *sucesso* educativo.



Fig. 1

Laurentius de Voltolina

Manuscrito do séc. XIV.

Aula de Henrique da Alemanha na Universidade de Bolonha

Do Problema e dos Conceitos-Lente

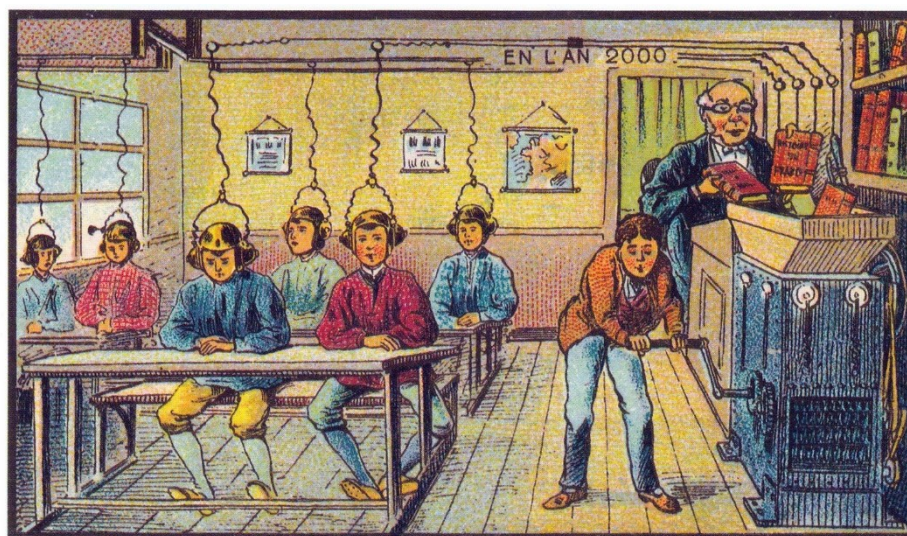
Apesar das sucessivas políticas orientadas para a promoção do sucesso escolar desenvolvidas nas últimas três décadas, o impacto ao nível das práticas pouco mudou. A escola uniformizada da era industrial insiste em persistir desencantando progressivamente quem lá passa, pelo desconforto do desajuste.

Sucedendo a um modelo artesanal de ensino, a escola, tal como a concebemos, serve os propósitos da escolarização acelerada da mão-de-obra reclamada pela fábrica e exigida pela identidade dos estados-nação. Escolarizar os camponeses segundo um padrão fabril de standardização de tempos, espaços, sequências de trabalho, cumprimento de horários e valores próprios das cadeias de montagem e socializar os cidadãos numa ordem alfabetizada que permitisse a progressiva instauração de uma democracia representativa, foram os dois grandes desígnios da invenção da escola moderna (Cabral, 2013, p.26).

Para Toffler (s/d) o ensino em massa foi a máquina criada pela revolução industrial para criar os adultos de que precisava.

A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgiu logo; ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica) foi uma demonstração de génio industrial (Toffler, s/d, p.393).

Barroso (2013) considera que a pedagogia tradicional da escola uniformizada assenta na homogeneização dos alunos e na subordinação aos princípios da tragédia grega: unidade de espaço, de tempo e de ação: " Tudo se passa nos mesmos lugares, ao mesmo tempo e da mesma maneira. Uma escola é uma coleção de salas de aula e o ensino é uma repetição de atividades pré-formatadas, iguais todos os anos". No contexto da apresentação do trabalho *A Escola e o Futuro: As Mudanças Começam na Sala de Aula* (S. Paulo, 2013), Barroso apresenta a imagem na figura 2. Realizada por Jean-Marc Côté e Villemard em 1899, a gravura é, originalmente, anexa a caixas de tabaco e, mais tarde impressa na forma de postais. Faz parte de um conjunto de ilustrações realizadas para a exposição universal de Paris e propõe uma visão de futuro – o ensino no ano 2000.



At School

Fig. 2

Cotê e Villemard não vislumbraram uma sala de aula com um funcionamento completamente diferente por causa da electricidade. Em vez disso, desenharam a aula de 1899 - um local onde os jovens recebem, de forma passiva, o conhecimento que lhes é transmitido pelo professor - e acrescentaram-lhe uma nova tecnologia, que lhes permitiria, simplesmente, ter a mesma informação, embora com a receção facilitada (Martins, 2013).

Teodoro (2013) recua ainda no tempo e refere que no ensino do séc. XX predominou o modelo religioso de ensino, tal como ilustrado na figura 1. Adotou-se da igreja o estrado e o púlpito, a partir dos quais o professor expõe a matéria ao grupo. "Há 50 anos, as pessoas repetiam as orações em latim e não percebiam o que estavam a dizer. Hoje, acontece o mesmo com os alunos".

Apesar da progressiva evolução da escola e da linguagem ao longo do tempo (como a que acontece, por exemplo, com o surgimento de novas tecnologias) há, de facto, uma *gramática escolar* enraizada de tal modo que a aceitamos como sendo a forma mais natural de organização das escolas.

O conceito de *gramática escolar*, adaptado de *grammar of schooling* (Tyack & Tobin, 1995) constitui uma metáfora para o modo regado e estruturalmente normalizado com que é organizado o trabalho de instrução, como o agrupamento de alunos por idade e a criação de níveis de ensino, a compartimentação do conhecimento em disciplinas, a padronização dos tempos e espaços escolares. Formas institucionais estabelecidas, "frequentemente entendidas pelos educadores, estudantes, e o público como uma característica necessária a uma *escola real*".

Para Tyack & Tobin (1995) as práticas de organização que estruturam as escolas são de algum modo análogas à forma como a gramática organiza o sentido na linguagem. "Nem a gramática escolar nem a gramática do discurso precisam de ser conscientemente compreendidas para funcionarem sem sobressaltos".

Em *A Montagem da Escolarização* (Dussel, 2014), é feita uma análise deste conceito – gramática escolar –, bem como do conceito de *forma* e *cultura* escolares. Surgidos num mesmo período – entre os anos 80 e o início dos anos 90 – os mesmos deram origem a obras significativas na história da educação e na discussão das políticas educacionais. Naquela época, as mudanças nos estudos educacionais passaram de compreender e promover a mudança para analisar porque era tão difícil de transformar a escola.

Dussel (2014), cita Basil Bernstein: “ Quando eu li (mas mais frequentemente quando viajei) ocorreu-me que o que temos de explicar sobre os sistemas educacionais, as práticas de ensino, não é quão diferentes eles são, mas a sua semelhança impressionante” (Bernstein, 1990, p. 169).

Para Dussel (2014), contudo, considerados em conjunto, os três conceitos – *gramática escolar*, *forma escolar* e *cultura escolar* - compartilham elementos que constituem limitações para um entendimento mais amplo da produção sobre educação:

- i. O conceito de escolarização é considerado como uma experiência coerente e unificada uma vez que é encontrado um quadro organizacional e estrutural comum, assente em práticas quotidianas. Dussel cita Jan Nespôr (1997, p. xi): A escola é considerada “como um sistema amarrado, um recipiente de processos em sala de aula e textos curriculares, uma concha institucional esperando para ser preenchida pelas ações de professores, alunos, administradores”;
- ii. "Concentram - se na vida simbólica das escolas negligenciando o peso do material cultural da escolarização, o como e o quando da escolarização e as disposições dos corpos no espaço público" (Dussel, 2014, p.260);
- iii. São, tendencialmente, conceitos considerados universais que podem ser aplicados a diferentes experiências locais e nacionais. Os conceitos de *gramática da escolarização* e de *forma escolar* realçam uma padronização estrutural, institucionalizada, ignorando as localidades onde essas estruturas são (re) produzidas. O conceito de *cultura organizacional* tem-se debruçado na análise das diferenças nacionais, contudo, " na maior parte do tempo, o quadro de

organização é igualado ao processo de modernização e burocratização e, portanto, é naturalizado como experiência universal" (Dussel, 2014, p.260).

Aos três conceitos anteriormente enunciados, são propostas duas alternativas – uma abordagem histórica e antropológica para a *cultura escolar* e o conceito de *redes e montagens* de Bruno Latour (2010). A primeira, referente à qualidade dinâmica e histórica da cultura, rompe com a noção funcionalista da cultura como uma entidade homogênea e abre caminho para uma noção de *culturas escolares plurais*. Dussel (2014) considera, contudo, que o conceito nem sempre está preparado para explicar a semelhança das *paisagens escolares* ou as tensões entre as continuidades e as mudanças nos sistemas educacionais. Propõe a visão *oligóptica* de Latour e o seu conceito de *rede* e montagem social, útil na análise da produção da escolarização moderna e na compreensão das suas complexidades. "Não se pode responder o que algo é sem olhar para a rede em que está inscrito, o conjunto de relações que definem os seus atributos" (Latour, 2010, p.5, citado por Dussel, 2014). O conceito de ação é também atribuído a *coisas* que não são humanas - "cadeiras e carteiras escolares condicionam a forma pela qual as pessoas podem sentar-se e mover-se numa sala de aula; a organização do espaço físico fornece uma estrutura para a atenção humana, mas a arquitetura escolar ou o mobiliário escolar não pode fazê-lo fora de uma rede - neste caso, fora de um conjunto de práticas discursivas, atores e artefatos que lhes dão atributos particulares" (Dussel, 2014, p.266). Deste modo, a abordagem de Latour dialoga com a história e a antropologia – entende a escolarização como um conjunto definido de relações, um tecido vivo e dinâmico cuja configuração tem que ser entendida historicamente e localmente. Não esquecendo que "todo este amontoado heterogêneo precisa ser reunido como uma ideia, um argumento, uma teoria" (Latour, 1995, p. 632, citado por Dussel, 2014).

Como também refere Matias Alves, " a escola é esta pluralidade de imagens, sentimentos e lógicas de ação; é este difícil exercício de construir consensos precários nas tensões dos conflitos; é esta respiração entrecortada" (Alves,1998, p. 8.).

Entendendo que a metáfora da *gramática escolar* é útil como mapa referencial, uma vista de pássaro que me permite observar a semelhança dos percursos desenhados, percorrerei agora a pé as estradas e os caminhos, para uma perceção da *rede* complexa e do "ser vivo" que é a escolarização portuguesa.

O modelo escolar português e a evolução do conceito de sucesso educativo

Apesar das sucessivas políticas orientadas para a promoção do sucesso escolar desenvolvidas desde os anos 80 do século XX, o impacto ao nível das práticas pouco mudou. A escola uniformizada da era industrial tem persistido. A educação de hoje parece contudo, anunciar uma vontade de metamorfose da engenharia escolar.

Em Portugal, o problema do insucesso e do abandono escolar precoce mantém-se, ainda que tenha registado uma evolução muito positiva nos últimos 20 anos. Ao nível das práticas educativas a escola continua a organizar-se segundo uma uniformização de situações, tempos e espaços de aprendizagem, tendencialmente indiferente à heterogeneidade dos alunos.

Compreender e refletir sobre as mudanças de paradigma na educação em Portugal implicará contextualizá-las, percecionando o que lhes antecede.

[...] as políticas educativas são sempre condicionadas por uma determinada época e por um determinado contexto, que encerram em si mesmos uma visão específica da educação escolar. A alteração dessa visão reflete-se na linha de orientação dessas políticas. Estas constituem um espaço de negociação das aspirações sociais face à educação. É neste espaço que se geram ações e programas através dos quais se acredita ser possível atingir os objetivos que os requisitos sociais impõem à instituição escolar (Cabral, 2013, p. 58).

O processo de nacionalização do ensino encetado pelo marquês de Pombal e consolidado na primeira república portuguesa, faz do Estado o educador do «cidadão» e da escola o seu instrumento privilegiado (Formosinho & Machado, 2013). O Estado Novo assumiu este papel de educador nacional, controlando, a partir de uma administração central, o currículo académico, os modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino. O modelo fabril é aprimorado numa escola profundamente ideológica na defesa dos valores tradicionais “Deus, Pátria, Família” (período dos ineducáveis e notáveis).

A partir da II Guerra Mundial, alarga-se a procura social da educação.

Passado o período de incerteza gerado pela guerra e aliviadas as finanças públicas, o aumento da procura registado na passagem para a década de 50 é dos mais pronunciados o que permite que à entrada da década de 60 a taxa de escolarização real se situasse já nos 80 % (Justino, 2014).

O investimento do Estado na Educação, de que é exemplo o *Plano de Educação Popular*¹, desenvolve-se como estratégia de desenvolvimento económico e cultural da sociedade.

De modo a responder às exigências do pós-guerra, procura-se formar mão-de-obra qualificada, eficiente e diversificada.

Em 1964, com a reforma introduzida pelo ministro Galvão Teles, dá-se o alargamento do ensino obrigatório, primeiro para 4 anos e depois para 6 anos de escolaridade. É de realçar a influência da participação de Portugal no programa da OCDE (desde 1961), na mudança das políticas da educação portuguesa.

Na fase final do Estado Novo (70-74), a Reforma de Veiga Simão, tendo como objetivo uma *democratização do ensino* (mote de controvérsia dado o contexto político da época), investe numa política de alargamento da escolaridade obrigatória e expansão quantitativa dos estabelecimentos, promovendo uma igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização.

O aumento do número de alunos caracterizou-se, também, pelo aumento das expectativas otimistas em relação ao sistema educativo. Inicialmente, o aumento das taxas de escolarização teve uma tradução efetiva no crescimento das oportunidades sociais, o que ficou a dever-se tanto às mudanças na estrutura social e económica, como às resultantes do forte crescimento económico do período entre o início da década de 50 e meados da década de 70. Contudo, aquilo que, nas palavras de Sérgio Grácio (1986) podemos chamar de “procura otimista”, sucedeu-se uma “procura desencantada”, advinda do abrandamento do crescimento económico e da consequente diminuição das oportunidades de trabalho (Cabral, 2013, p.26 e 27).

As propostas reformistas de Veiga Simão interpretam o objetivo de expansão da escolarização, do pré-escolar ao superior [...] sem as garantias mínimas da democracia formal. [...] embora os acréscimos relativos da procura da educação, por força da expansão da pequena burguesia e do alargamento do campo das expectativas sociais, Portugal chega à década de 70 com os mais baixos índices de escolarização europeus. (Gomes, 2005, p.95)

A procura social da educação levou a que o Estado alargasse fortemente a capacidade de oferta e se passasse de um ensino de elites para um ensino de massas.

¹ "O Plano de Educação Popular, elaborado pela equipa de Fernando Andrade Pires de Lima (onde se integravam os secretários de estado Henrique Veiga de Macedo e Baltazar Rebelo de Sousa) ainda que politicamente orientado para o combate ao analfabetismo, foi o mais importante instrumento de regulação do ensino primário" (Justino, s/d). Aprovado em 1952, incluía medidas de combate ao não cumprimento da escolaridade obrigatória e uma Campanha Nacional de Educação de Adultos.

O 25 de Abril trouxe a promessa de uma escola para todos e a vontade de um ensino universal. Contudo, a igualdade de oportunidades de acesso " não teve correspondência em termos de igualdade de oportunidades de sucesso e muito menos igualdade do usufruto dos bens educacionais" (Pires, 2000, citado por Cabral, 2013, p. 27). A escola, progressivamente democratizada, não trouxe alterações ao modelo escolar, que apesar de ser *para todos*, reproduzia o modelo liceal de formação de elites, esquecendo a heterogeneidade de alunos. Massificou-se o ensino, "ensinando-se a muitos como se fossem um só" (Barroso, 1995, 2001) e os níveis de reprovação e abandono escolar subiram.

A crescente participação de Portugal em projetos da OCDE traz o reconhecimento de uma crise educativa. Em 1986 o ensino obrigatório alarga-se até ao 9º ano, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Os objetivos de travamento do insucesso e abandono escolar passam pela missão, atribuída à escola, de "integrar e ensinar todos os alunos, mesmo os que não estejam motivados ou que não tenham as melhores condições para aprender" (Rodrigues, 2010).

As medidas de intervenção educativa implementadas para esse efeito, nas décadas de 80 e 90, não tiveram, contudo, "impactos significativos ao nível da redução das taxas de insucesso, principalmente porque a mudança de discurso no âmbito da política educativa não foi acompanhada de uma mudança efetiva ao nível das práticas educativas " (Cabral, 2013, p.6). Os programas, criados segundo um modelo burocrático e numa lógica *top-down*, apresentaram sempre "dificuldades em alcançar as práticas educativas e a organização escolar que as enquadrava e servia " (CNE, 2016, p.12).

Realça-se o programa PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo), iniciado 1987. A sua prioridade foi o combate ao insucesso e ao abandono escolares nos primeiros ciclos da escolaridade básica, inicialmente em zonas social e culturalmente desfavorecidas (CNE, 2016, p.12). Pires (1992), conforme citado por Cabral (2013, p.66), refere que o PIPSE, apesar de não ter conseguido cumprir as metas propostas, introduziu uma alteração concetual significativa ao propor uma nova semântica – do combate ao insucesso escolar ao incentivo do "sucesso escolar".

O "Programa de Educação para Todos" (PEPT), iniciado em 1991, procurou mobilizar as escolas e a sociedade civil na prevenção do insucesso, através da formação de redes de

parceria. O grande objetivo do PEPT foi o de assegurar a escolaridade de todos, até ao 9º ano, evitando a exclusão social (CNE, 2016, p.12).

Em 1996, foram criados os “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP), tendo em vista melhorar a qualidade das aprendizagens traduzidas no sucesso educativo dos alunos, combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo, criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa e promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo (CNE, 2016, p.12).

Em 2009, o ensino obrigatório alarga-se até ao 12º ano. Os dois ministros envolvidos nesta última decisão nos anos de 2002-2009, David Justino e Maria de Lourdes Rodrigues, justificam a sua posição deste modo:

Num país com uma elevada taxa de pobreza e com uma das maiores desigualdades de distribuição de rendimento da Europa, é natural que seja o Estado a impor as metas de escolarização, e a exercer o seu poder de coerção para as fazer cumprir. Se assim não fosse, o atraso educativo, muito provavelmente, seria bem maior em relação aos restantes parceiros europeus. (...) Por outro lado, há que reconhecer que a determinação de um alargamento da escolaridade obrigatória funciona como um estímulo ao aumento das expectativas de escolarização das famílias relativamente aos seus filhos. (Justino, 2016)

(...) Esta meta (alargamento da escolaridade) aparecia explicitamente articulada com outras medidas de política educativa complementares e convergentes com o mesmo [objetivo], pois era claro que, para garantir a sua exequibilidade, não seria insuficiente inscreve-la na lei. Era necessário, antes de mais, criar as condições, preparar as escolas, com os meios necessários e corrigir ineficiências do sistema. Mas também era necessário preparar os jovens e as famílias para esse novo [objetivo]. De seguida a autora foca a permanência de dois problemas: a garantia do cumprimento da lei, ou seja, "garantir a escolarização" e a garantia da "[efetividade] das aprendizagens e dos resultados obtidos" (Rodrigues, 2010, pp.81-85)

Dois modos diferentes de fundamentar a medida política de alargamento da escolaridade obrigatória de 15 para 18 anos de idade, acentuando, o primeiro, o poder (ilusório) da prescrição normativa e o segundo reconhecendo que não basta decretar para se mudar a realidade.

O ano de 2009 ficou igualmente marcado pelo início de uma nova geração de políticas que tentou promover a alteração da gramática escolar. O facto de as políticas anteriores

de combate ao insucesso escolar não terem surtido o efeito desejado alertou para a necessidade de agir ao nível da organização escolar e das práticas de sala de aula.

O Programa Mais Sucesso Escolar, criado por iniciativa do gabinete da ministra da Educação em funções na altura, Maria de Lurdes Rodrigues², introduziu medidas de melhoria da qualidade do ensino em vários planos de intervenção: na distribuição e afetação de recursos humanos, financeiros ou tecnológicos; na organização, gestão, e administração do sistema de recursos públicos; na organização curricular e pedagógica; na produção de informação com vista à avaliação do sistema educativo; nas medidas de política simbólica de reconhecimento da excelência; e nas medidas de política constituintes (Rodrigues, 2010).

Pensado numa lógica *bottom-up*, este programa prevê novas formas de organização dos tempos, espaços e modos de aprendizagem, privilegiando a *prevenção* do insucesso escolar, enquanto alternativa à retenção. Reconhece-se às escolas a sua capacidade de auto organização com vista à resolução dos seus problemas e, por outro lado, são previstas alterações ao nível do modelo escolar tradicional. O PMSE afirma-se, precisamente, enquanto “medida de apoio às escolas e professores na organização do seu trabalho e no uso da sua autonomia para desenhar soluções e estratégias pedagógicas no combate ao insucesso e abandono escolares” (Verdasca, 2011b, p. 34). O *combate ao insucesso* escolar dá lugar a uma *promoção do sucesso* que está associado à problemática da autonomia das escolas, entendidas enquanto *locus* da ação educativa e de produção de um conhecimento contextualizado³.

O grande objetivo social e político é o de construir passo a passo, com determinação, "uma escola organizada de tal maneira que cada aluno se encontre o mais frequentemente possível numa situação de aprendizagem fecunda para si mesmo" (Perrenoud, 1998).

²A maior visibilidade do PISA, na ação pública, em matéria de política educativa, dá-se, em Portugal, sob a égide do XVII Governo Constitucional. O grau de influência do Programa em determinadas políticas permite-nos reconhecer, sob a tutela do primeiro Governo Sócrates, prenúncios de uma nova forma de fazer política, assente em dados, números e resultados e norteadas, essencialmente, por critérios de natureza pragmática (Afonso, N. & Costa, E., 2009).

³ Não obstante esta passagem, anote-se a coexistência ao nível das áreas metropolitanas e das Comunidades Intermunicipais do Programa Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar (PIICIE).

Marzano (2005) faz uma análise crítica dos resultados da investigação sobre três grandes fatores consensualmente identificados como influentes na realização/sucesso escolar dos alunos, a saber, os aspetos relativos à escola (fruto das políticas, decisões e iniciativas educativas), aos professores (especificamente, todos os aspetos do processo de ensino-aprendizagem diretamente sob o seu controlo) e aos alunos (todos os fatores habitualmente associados aos seus contextos socioculturais de origem).

No seu argumento para "o melhor dos tempos" da educação pública, Marzano (2005, pág.9) refere que vivemos numa *era em que a vasta maioria das escolas pode ser altamente eficaz na promoção da aprendizagem dos seus alunos [...] desde que esteja disponível para implementar o que se conhece sobre a eficácia na educação.*

São múltiplos, contudo, os sentidos de *sucesso*, tal como enuncia Joaquim Azevedo (2014, p.41): sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclos de estudos; sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas - professores, alunos, pais, escola, como um todo – e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos. Enquanto os dois primeiros focos enfatizam os resultados desconsiderando as condições de aprendizagem, a diversidade cultural ou a pedagogia, os dois últimos centram-se na ação quotidiana de fazer com que todos aprendam, ainda que em ambientes pedagógicos diferenciados. Os dois primeiros focos enunciam, também, uma lógica cada vez mais presente e hipervalorizada pelos media. Poderá residir aqui um dos entraves a uma mudança efetiva de ação para a evolução?

Numa entrevista datada de 2009, Zygmunt Bauman, quando questionado sobre o " qual o papel dos profissionais da educação de hoje diante dos novos desafios postos pela passagem da modernidade sólida à líquida" propõe *a única resposta imaginável a esta pergunta, posta nos lábios de Marco Polo pelo célebre Italo Calvino:*

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer o inferno. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte dele até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas:

tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço (1990, p.150).

Face aos desafios da evolução social e tecnológica do século XXI o que constitui hoje uma *aprendizagem* eficaz? Como preparar alunos para uma profissão futura quando o futuro é tão imprevisível? A escola do séc. XXI questiona o seu lugar enquanto espaço de construção do conhecimento e a reflexão sobre as exigências e urgências de uma escolaridade obrigatória de doze anos num mundo *líquido*, em permanente mudança, enuncia uma transformação de paradigma no que concerne ao *sucesso escolar*.

Veen & Vrakking (2009, p.14) referem que a escola, não podendo ficar indiferente às novas tecnologias da informação e comunicação, tem em mãos um enorme desafio. Ensinar em plena era digital contribui para criar “oportunidades nunca antes vistas para tornar o ensino uma profissão apaixonante e motivadora, que faça diferença para a sociedade futura. Tais oportunidades relacionam-se a novos papéis, novos conteúdos e novos métodos de ensino e aprendizagem”.

Das reflexões produzidas mais recentemente, foram enunciadas novas metas, competências a adquirir pelos alunos - os 4 C's (pensamento crítico, colaboração, comunicação e criatividade) deram lugar aos 6 C's - pensamento crítico, criatividade, comunicação, colaboração, cidadania, personalidade (Fullan & Geoff Scott, 2014, págs. 6 e 7).

Em 1999, em *Les Sept Savoirs Nécessaires à L'éducation du Futur*, Edgar Morin havia apresentado os problemas centrais da educação e enunciado sete saberes necessários às gerações que inauguram o século XXI: prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão; o ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto em lugar do conhecimento fragmentado (conhecimento pertinente); o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; aprendizagem de uma identidade planetária – a humanidade como comunidade de destino; a exigência do confronto com as incertezas do nosso tempo; educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva (antropo-ética).

No contexto português, a obra de Edgar Morin é referenciada no prefácio do documento *Perfil dos Alunos para o Séc.XXI*, elaborado em 2017 (Despacho nº 9311 /2016, de 21 julho). O documento, matriz orientadora do ensino atual, alicerça-se nos saberes de

Morin como metas para um ensino mais humanista e que atenta às transformações do mundo. Procurando perceber um futuro, define dez competências-chave desejáveis para o aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Assistimos, assim, a uma transformação progressiva do conceito de sucesso escolar, um conceito mais plural e centrado na aquisição de competências para uma aprendizagem ao longo da vida.

Quais as condições necessárias para a sua operacionalização? Que mudança de paradigma nas estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação, para que a escola se sintonize com o presente do aluno e este se sinta motivado, curioso, crescendo enquanto cidadão socialmente integrado, crítico, criativo, autónomo e cooperante?

Capítulo II

A Educação no Presente - educar para um futuro incerto

O presente capítulo analisa as práticas educativas emergentes à luz das políticas educativas geradas durante o início do século XXI.

Políticas educativas no início do século XXI

No final do século XX generalizou-se a convicção política de uma *escola para todos*. A ideia de uma escolaridade *obrigatória* que em Portugal é, desde 2009, de doze anos, tem origem na assunção socialmente generalizada de que a educação escolar constitui um bem maior para o cidadão. Desse modo, o sentido de *obrigatoriedade* constitui uma instrumentalização que tem como "núcleo essencial e central" a universalidade (Azevedo, 2014, p.20).

O princípio ético-político e antropológico da universalidade, que é, portanto, tanto da ordem pessoal e intransmissível como da ordem da cidadania ativa e comum, que é um princípio cada vez mais universal e transversal às diferentes culturas e histórias nacionais, precede o imperativo instrumental e normativo da obrigatoriedade, que se reveste, por sua vez, de múltiplos matizes históricos e políticos (ibidem, p.20).

No séc. XXI, as políticas educativas denotam uma vontade de fazer da escolaridade obrigatória uma escolaridade de sucesso universal, com a construção de percursos personalizados e atentos à realidade envolvente. Como tal, face às desigualdades sociais existentes e que dão origem a diferentes resultados no âmbito do sucesso escolar, tem aumentado a consciência que a educação escolar requer novas "políticas sociais, novos compromissos solidários, sociocomunitários e policêntricos" (Azevedo, 2011, 2014).

Em 2009, o Conselho Europeu estabeleceu um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação (in Jornal Oficial da União Europeia, 28.05.2009, C 119/2) acordando, até 2020:

- i. Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade;
- ii. Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;
- iii. Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa;
- iv. Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação.

O documento realça que a *aprendizagem ao longo da vida* deverá ser considerada um princípio fundamental e que deve incluir a aprendizagem em todos os contextos (formal, não formal e informal) e a todos os níveis: desde a educação pré-escolar e escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos.

Na última década, a inovação educacional mundial tem impulsionado novas práticas com impacto na melhoria da motivação dos alunos e das suas aprendizagens. São exemplos o caso da Finlândia e da rede de colégios jesuítas de Barcelona.

A Finlândia ocupa um lugar cimeiro desde o início dos estudos do PISA⁴, embora entre 2006 e 2015, tenha assistido a uma descida nos níveis de desempenho dos alunos, um sinal da necessidade de ajuste aos novos tempos. Compreendendo que a vida profissional e em sociedade exige novas competências, o Governo Finlandês aplicou em 2016 uma reforma curricular, preparada desde 2012, que “clarifica os objetivos de todas as disciplinas escolares, dá ênfase a práticas de cooperação em sala de aula e implementa conhecimentos e competências multidisciplinares, através do estudo de fenómenos e tópicos que será feito com a colaboração entre vários professores em sala de aula” (Halinen, 2015)⁵. É realçada a importância da formação pré-escolar e da formação do professor, um dos principais *atores* da mudança.

Em Barcelona, uma rede de colégios de jesuítas colocou em prática uma mudança disruptiva⁶ que integra novos modos de organização de grupos-turma, de horários e disciplinas, bem como dos espaços, que foram adaptados às novas formas organizacionais.

Concebem as atividades escolares em grupos maiores, de 2 a 3 turmas-base, com os respetivos professores a lecionar em simultâneo, ora trabalhando com todos os alunos, ora desagregando em grupos diferenciados, de geometria variável, conforme o tipo de atividade em curso, o ritmos das aprendizagens e da realização das atividades, e ainda em função dos projetos em execução (CNE, 2016).

⁴ Programa de avaliação internacional realizado pela primeira vez em 2000, que mede o nível educacional de jovens de 15 anos nos países-membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

⁵ Irmeli Halinen, Diretora do Centro Nacional de Educação finlandês em 2015 – entrevista ao Jornal Público, versão digital.

⁶ O termo está associado a uma mudança de paradigma. Desenvolvido e aplicado por Clayton M. Christensen no âmbito das inovação empresarial, o termo, agora generalizado, refere-se não a um upgrade mas a inovações que provocam uma rutura com os padrões estabelecidos e induzem novas práticas.

Sobretudo na NEI⁷, os modos de trabalho pedagógico são muito diferentes dos que prevalecem num modelo escolar mais tradicional. Predomina o trabalho em equipa, a entreajuda, a pesquisa orientada, a produção de conhecimento a partir de fontes que são disponibilizadas. [...] O recurso à internet é regular e sistemático. O trabalho em projetos integradores é uma marca distintiva. [...] A avaliação articula um conjunto alargado de critérios que vão muito para além dos académicos. (Alves & Cabral, 2017, p. 14 e 15).

Com um olhar atento às novas práticas e numa aparente e crescente concertação com as políticas educativas europeias, Portugal cria em 2016 (e na sequência do Programa Mais Sucesso Escolar de Maria de Lourdes Rodrigues), o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).

Desenvolvido no âmbito do Programa do XXI Governo Constitucional, nas Grandes Opções do Plano 2016-2019 e na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, o Programa tem a finalidade de promover "um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública " (Diário da República, 1.ª série, N.º 70, 11 de abril de 2016).

(...) o Governo entende promover a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar assente no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos (ibidem).

O ME intervém a três níveis: disponibilizar formação contínua, com base nos planos de cada escola, disponibilizar novos recursos necessários à execução desses planos e apoiar esta concretização dos planos de cada escola pelas vias da "monitorização, avaliação e eficácia". Para o efeito criou igualmente uma Estrutura de Missão, "de natureza científica e de acompanhamento e proximidade aos estabelecimentos de ensino básico e secundário" (CNE, 2016, p.13).

No parecer de 2016 sobre *Organização Escolar e Promoção do Sucesso Escolar*, o Conselho Nacional de Educação português recomenda que dentro dos diferentes ciclos de ensino seja integrada a gestão flexível do currículo, sustentada na mobilização da

⁷Os dois últimos anos da primária (5º e 6º ano) são designados nas escolas jesuítas como NEI – Nova Etapa Intermédia – caracterizada por pretender assegurar a passagem mais articulada e integrada do fim do ensino primário e o início do secundário obrigatório (7º e 8º ano) (Alves & Cabral, 2017).

profissionalidade dos professores (saber, experiência e cooperação) para uma melhoria contínua da sua prática, desenvolvida em equipa entre os profissionais, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior. Entre outras recomendações, o CNE assinala a necessidade de ouvir os alunos, "em liberdade, em ordem à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem ", recomenda que se criem momentos de trabalho colaborativo, previstos no horário, para a construção e desenvolvimento de valores educativos e pedagógicos no âmbito das "comunidades de aprendizagem profissional", recomenda a formação contínua dos docentes, bem como o incentivo à participação dos pais nas atividades escolares (CNE, 2016, p.18 e 19).

Em 2017, numa afirmação desta perspetiva de que as escolas e os docentes precisam e deveriam "possuir autonomia suficiente para assumir decisões curriculares e pedagógicas capazes de suscitar um projeto de formação significativo e empoderador" (Cosme, 2018, p. 10), foi publicado o Despacho nº 5908/2017, através do qual o Ministério da Educação promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Foi primeiro desenvolvido como projeto-piloto em estabelecimentos de ensino da rede pública e privada e, em 2018, o Decreto-Lei 55/2018 alarga e institucionaliza o PAFC. O Projeto propõe-se conferir às escolas e professores autonomia para a tomada de decisões curriculares que possam resultar numa formação culturalmente significativa, para a (re) organização de espaços e tempos de trabalho e para a proposta de atividades e estratégias que "estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula" (Cosme, 2018, p. 7). No projeto, os domínios da Autonomia Curricular (DAC), constituem "áreas de confluência interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares" (Artigo 3º, Decreto-Lei 55/2018). O DAC tem como desafio responder à questão "Como é que a partir do património curricular de cada disciplina se pode estabelecer uma relação autêntica, significativa e plausível entre tal património e as experiências e desafios culturais, sociais, relacionais e éticos que se espera que os alunos possam viver?" (Cosme, 2018, p. 15). Neste sentido, o documento das "Aprendizagens Essenciais", visa apoiar as decisões curriculares dos professores ao propor, para cada disciplina e ano de escolaridade, objetivos e possibilidades de ação.

O Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. O Decreto-Lei 54/2018 enuncia a aposta numa escola inclusiva, orientando para a "necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa".

Ambos os decretos, apostando na autonomia das escolas e dos seus profissionais, propõem que todos os alunos, ainda que através de percursos diferenciados, adquiram conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas num documento transdisciplinar central da política educativa do presente – o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho nº 6478/2017) ⁸.

Apresenta-se, em seguida, uma análise mais detalhada do documento supracitado, o *Perfil dos Alunos para o séc.XXI*, matriz orientadora das decisões atuais referentes ao processo educativo:

Enquadrado nas recomendações da União Europeia, nos documentos internacionais do Projeto Educação 2030, da OCDE, (The Future of Education and Skills: OECD Education 2030) e no *Education 2030 Framework for Action*, da Unesco, o Ministério da Educação português estabeleceu um *perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* definindo um quadro de referência que pressuponha a sua liberdade, responsabilidade, valorização do trabalho, consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária, e a participação numa sociedade em constante e rápida mudança.

O documento explicita princípios, visão, valores, competências e decorrentes aprendizagens.

São enumerados oito princípios que subjazem ao trabalho curricular: estabelecer um perfil de base humanista, entendendo o conhecimento como fundamental à construção

⁸ Destaca-se, como exemplo, a integração nas matrizes curriculares da componente de Cidadania e Desenvolvimento, que prevê no 1.º ciclo uma integração curricular transversal, nos 2.º e 3.º ciclos uma integração curricular disciplinar e no ensino secundário uma integração curricular flexível, decidida por cada escola. A Educação para a Cidadania é prioridade e “opção curricular estruturante” (artigo 19º), na promoção do exercício da cidadania ativa e de uma participação social em contextos de partilha.

de uma sociedade centrada no ser humano e na sua dignidade; educar para "o aprender" desenvolvendo no aluno a capacidade de aprender e de aprender ao longo da vida; educar para a inclusão e aceitação da diferença; contribuir para um desenvolvimento sustentável; colocar a realidade no centro das aprendizagens através de uma gestão flexível do currículo; desenvolver a capacidade de adaptação e a ousadia; garantir a estabilidade para que o sistema se adeque e as reformulações surtam efeito; colocar a escola no centro da valorização do saber, através do despertar e promoção da curiosidade intelectual.

No que concerne ao item "visão" são apresentados os desígnios de um modelo de escolaridade que pressupõe a qualificação individual e a cidadania democrática dos alunos.

No que concerne ao item "valores", o documento-matriz reforça que devem ser proporcionadas aos alunos oportunidades que permitam desenvolver competências e exprimir valores, através da análise crítica de ações e tomada de decisões. Devem ser encorajados a pôr em prática os valores que devem pautar o *ethos* da escola – responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania, participação e liberdade.

As competências a desenvolver seguem as recomendações europeias e estão adequadas aos desafios dos novos tempos que requer "cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade de multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em colaboração com os outros, num mundo global que se quer sustentável" (pág. 12). Dizem respeito às *Linguagens e Textos, Informação e Comunicação; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Raciocínio e Resolução de Problemas; Saber Científico, Técnico e Tecnológico; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Bem-estar, Saúde e Ambiente; Sensibilidade Estética e Artística; Consciência e Domínio do Corpo*.

Por fim, e antes da explanação dos descritores operativos associados às diferentes competências enunciadas, o documento apresenta um conjunto de ações, relacionadas com a prática pedagógica e a didática, consideradas determinantes para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos para o Século XXI, a saber:

- Abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;
- Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;
- Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente;
- Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade (p.18).

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, a instituída possibilidade das escolas poderem beneficiar de maior autonomia curricular, as medidas estabelecidas no âmbito da educação inclusiva, constituem passos significativos no combate ao insucesso e abandono escolar. Em 2019, este caminho é reforçado pelo Programa 20 (Despacho n.º 6954/2019) para jovens com idade superior a 15 anos, sem qualificação profissional e sem emprego, em situação de abandono escolar há pelo menos um ano.

Ainda no que diz respeito à autonomia e flexibilidade curricular é, no presente ano, reconhecida pelo Ministério da Educação a capacidade das escolas na implementação de novas propostas para combater o abandono e promover o sucesso escolar dos

alunos, sendo possibilitada às mesmas e por iniciativa destas, a proposta de um " plano de inovação curricular ", avaliado e monitorizado por elementos de uma equipa de coordenação nacional. É conferida às escolas a possibilidade de uma gestão superior a 25 % do total da carga horária das matrizes curriculares- base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista à conceção e desenvolvimento dos planos de inovação curricular, pedagógico e ou organizacional propostos (Portaria n.º 181/2019).

A realidade vivenciada por muitos alunos reclama uma *nova* Escola, mais inclusiva, capaz de produzir conhecimento significativo para todos. Uma Escola que afirme a sua própria necessidade de existência, num presente onde o acesso à informação está ao alcance do premir de um botão. Ora, se o modelo escolar tradicional se tem, tendencialmente, revelado ineficaz no ensino da aplicabilidade das informações adquiridas, também nada garante que o fácil e rápido acesso à informação, do aqui e agora, se traduza na construção de conhecimento.

Cabe à escola orientar para a transformação da *informação* em *conhecimento*, através da contextualização, da aplicabilidade prática e cruzamento das aprendizagens. Esse será o sentido da Escola do séc. XXI, dotar o aluno de competências para uma construção cívica, crítica e autónoma do conhecimento, para que possa aprender ao longo da vida. Que estratégias de ensino adotar? Como operacionalizar os pressupostos do retoricamente instituído?

O PAFC prevê a flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, o agrupamento flexível dos alunos, o trabalho colaborativo, a gestão autónoma do currículo, a avaliação formativa sistemática e a alteração dos modos de aprender. Propõe uma mudança de paradigma que é sistémica e transversal.

A proposta de aplicação de métodos colaborativos de ensino e aprendizagem pressupõe, de igual modo, um trabalho colaborativo com base na discussão, seleção e planificação dos percursos a adotar.

A transição de uma realidade curricular normativa e inflexível, para aquela que se aponta neste projeto de Decreto-Lei, deve enquadrar-se numa cultura de responsabilidade e de qualidade. Como tal, importa que o dispositivo de acompanhamento e monitorização previsto no artigo 34.º integre uma dimensão de formação científico-pedagógica dos professores, que decorra de necessidades emergentes das práticas docentes e que promova hábitos de reflexão sobre a profissão, em dinâmicas de cooperação e de partilha (CNE, 2018).

Os professores podem ser uns dos principais atores da mudança, na definição de estratégias de ensino concertadas para além de hábitos e idiossincrasias. Na rede de

trabalho proposta, cabe às lideranças intermédias a criação de estruturas organizacionais que permitam o desenvolvimento das estratégias delineadas.

Será contudo, igualmente importante ouvir os alunos, olhar a escola segundo uma convergência ou redimensionamento de perspetivas. Perrenoud refere que " a pedagogia inovadora é ainda, muitas vezes, de grande ingenuidade, principalmente quando, ignorando o que sentem as crianças e os adolescentes, investe em dispositivos didáticos sofisticados (1995,p.19).

No que concerne ao trabalho colaborativo, inter e transdisciplinar, e tal como observado nos diferentes exemplos de escolas europeias, o ensino e aprendizagem por projetos pode revelar-se uma metodologia eficaz no desenvolvimento das competências explanadas no Perfil do Aluno, uma vez que enfatiza uma aprendizagem que, por ser colaborativa, é também ativa e participativa. O projeto parte do levantamento dos interesses dos alunos, expressos pelas questões/problemas/temas que pretendem explorar, dá lugar a subprodutos e produtos finais.

Um tema relacionado com o quotidiano do aluno associado ao objetivo de um produto tangível aumenta a motivação dos alunos - que identificam um sentido para a procura e seleção de informações, relacionam novas informações com outras anteriormente obtidas, partilham-nas com os colegas e professores, agem e interagem de modo a alcançar o objetivo.

A proposta de ensino a partir de metodologias de projeto não é de hoje. Para Dewey (1859-1952) filósofo e pedagogo, a educação não se devia restringir à transmissão do conhecimento como algo estanque – o saber adquirido pelo aluno devia estar contextualizado com a sua vida como pessoa e como cidadão. É valorizada a prática, a experiência e introduzida a aprendizagem baseada em projetos. "Give the pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such a nature as to demand thinking; learning naturally results" (John Dewey).

Outros teóricos e pedagogos como Vygostky (1896-1934), Montessori (1870-1952), Piaget (1896-1980) ou Freinet (1896-1966) desenvolveram importantes estudos no questionamento dos métodos tradicionais de ensino e na valorização de um ensino contextualizado no quotidiano do aluno e numa prática de projeto.

Cosme (2018) refere, contudo, que é um equívoco considerar que o atual PAFC convoca os docentes a trabalhar exclusivamente a partir da Metodologia de Projeto. Se associada

à noção de ciclo didático, descrito com um "conjunto de atividades ordenadas que se estruturam de forma articulada para se poderem cumprir determinados objetivos educacionais ", a metodologia de projeto é pertinente, mas insuficiente para responder " à pluralidade de desafios e exigências educativas que poderão ter lugar nas escolas". Metodologias amplas e diversas devem ser aplicadas em acordo com as intenções que as justificam, e são exemplo a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, a Aprendizagem por Descoberta Guiada, a Aprendizagem através de genealogias ou o Estudo de Caso.

Associada a uma aplicação diversa de metodologias em adequação aos diferentes fins, está a necessidade de repensar a sala de aula. Espaço tradicionalmente fechado, a sala de aula oferece poucas possibilidades no que concerne a mobilidade ou diversificação. Torna-se necessário, por isso, pensar as salas do futuro e os seus limites, o que não constitui novidade - Maria Montessori (1870-1952), Rudolf Steiner (1861- 1925) ou Loris Malaguzzi (1920- 1994) questionaram metodologias de ensino, como também o espaço onde se educa, entendendo a influência que este pode ter no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, a sala de aula "do futuro" tem sido objeto de estudo (de que é exemplo a infografia do European School Net⁹) e projetada como um espaço de mobilidade, com recurso às novas tecnologias e que permite que os diferentes alunos desenvolvam tarefas diferentes, ao mesmo tempo. Subentende área de apresentação de trabalhos, de pesquisa e de trabalho em grupo. Em suma, procura dar resposta às diferentes metodologias aplicadas, promover a autonomia dos alunos e práticas cooperativas de trabalho. Várias escolas portuguesas têm já implementado novos modelos de organização das salas de aula, contudo, importa realçar que esta reorganização ou nova organização formal constituirá uma maior valia se parte de uma reestruturação de maior escala. Cosme (2018,p.77) cita Sérgio Niza (1998, p.25):

Num sistema pedagógico como o que se propõe, convém distinguir, uma vez mais, a força integrativa e formadora que a organização representa. É certo que a dimensão ecológica do espaço de trabalho, o desenvolvimento da ação educativa, o estilo profissional dos docentes ou o clima socioafetivo do trabalho escolar são condicionantes e agentes da história da aprendizagem de uma turma. Mas é a gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema

⁹ <https://fronteirasxxi.pt/wp-content/uploads/2017/09/Infografia-sala-de-aula-do-futuro.pdf>

de intervenção educativa que melhor assegura a congruência pedagógica e que mais reforça o valor metaformativo da organização.

No que concerne à avaliação, uma reforma como a que é proposta com o Decreto-Lei 55/2018 exige uma reflexão e reformulação dos dispositivos e critérios de avaliação, em consonância com os objetivos do PAFC. A avaliação nas suas diversas vertentes (diagnóstica, formativa, sumativa) é um instrumento que permite orientar e regular o processo de ensino/aprendizagem. O PAFC reforça a necessidade de um novo olhar sobre a avaliação, que deverá deixar de constituir um processo de seleção académica para colaborar na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. O tradicional teste de avaliação, tido como instrumento primordial da validação do conhecimento mas que, na verdade, permite apenas avaliar a reprodução de informações e procedimentos, é, no âmbito da introdução de diferentes metodologias de ensino, um instrumento entre outros, diversificados e aplicados consoante as competências a desenvolver.

No que concerne ainda às competências do Perfil do Aluno para o séc.XXI, será importante a inclusão do aluno no seu processo de avaliação, através de processos de auto e heteroavaliação, uma forma de autorregulação e responsabilização. É importante dar a conhecer os objetivos, critérios de avaliação e acompanhar a avaliação formativa realizada de modo a perceber o que aprendeu e quais os aspetos a melhorar. Cosme (2018, p.27) cita Fernandes (2006) e a " Avaliação Formativa Alternativa " como uma referência fundamental do projeto de avaliação a desenvolver no PAFC. Ao ser produzido " um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente, e de elevada qualidade " a partir do qual se ativam " os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem ", os alunos responsabilizam-se progressivamente pela sua aprendizagem.

Em suma, sabe-se que a Escola não muda apenas por decreto.

Impulsionada e apoiada externamente, esta mudança que se quer de dentro para fora da escola, implica a escuta da heterogeneidade de alunos e o desenvolvimento de uma cultura profissional cooperativa, na qual lideranças e docentes definem reflexivamente objetivos comuns. A partir deste desenvolvimento organizacional, o professor estará apto a abandonar a sua zona de conforto (para alguns) ou de desconforto (para outros), a gerir o currículo e a avaliação em acordo com as necessidades dos alunos e o objetivo

de uma aprendizagem significativa. E como, na verdade tudo se resume a uma reflexão e questionamento dos fins, cito o último parágrafo do Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre os Currículos do Ensino Básico e Secundário que refere:

Também, de modo a poder concretizar-se um ensino secundário como fase final da escolaridade obrigatória coerente com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, reitera-se a recomendação do CNE no Parecer nº3/2017 – Parecer sobre Acesso ao Ensino Superior, onde se “reconhece a necessidade de melhorar o sistema de acesso ao ensino superior” tendendo para que os exames nacionais tenham apenas implicações ao nível da conclusão e certificação do ensino secundário e não como o instrumento de acesso ao ensino superior em que se transformou (CNE, 2018).

A forma de ingresso ao ensino superior constitui atualmente um dos principais entraves a uma mudança mais célere e menos receosa.

Num sistema em que os exames tem um peso significativo o ensino e a aprendizagem são determinados não pelo currículo e pelo programa mas pelo exame. O exame (o que é expectável que constitua o exame) é o programa. E se o exame é programa não vale a pena perder tempo com aqueles conteúdos e aquelas metodologias que o exame desconsidera: o trabalho em equipa tende a desaparecer; o trabalho laboratorial, idem; as visitas de estudo e os estudos de campo, idem; os objetivos ligados à pesquisa e ao contraditório tendem a ficar entre parêntesis; os debates, idem... (Alves, 2013, p.165).

Capítulo III

Perspetivas para a mudança educativa

A ignorância leva à paralisia da vontade. Quem não sabe o que guarda no depósito, não tem como calcular os riscos.

(Zigmunt Bauman, 2015)

Aprenderíamos a mudar-nos. Não ficaríamos num único local para sempre. Não tentaríamos consertar icebergs a derreter. Limitar-nos-íamos a aceitar o facto de que o que nos sustém não pode durar para sempre.

(Kotter e Rathgeber, 2007)

É a escola de hoje um iceberg a derreter?

O terceiro e último capítulo deste enquadramento teórico e conceptual analisa algumas perspetivas em torno da ideia de "mudança". Como reconhecer a urgência de mudança? Como saber o que mudar? Quais as condições necessárias para que a mudança se concretize?

Reconhecer uma urgência de mudança

Se a Educação tem um papel primordial na mudança social, não será menos verdade que mudanças sociais suscitam um repensar da educação.

As sucessivas reformas aplicadas pouco influenciaram as práticas pedagógicas. Constatado o fracasso de algumas supostas inovações na organização do ensino, evidenciado na continuidade das retenções, do abandono escolar, desmotivação dos alunos e professores, urge pensar novamente e em continuidade, a importância da "Escola" e as suas práticas. Mais ainda, se os exemplos vindos de escolas que ousaram mudar constituem modelos atuais de sucesso, é aconselhável pensar as mudanças necessárias para que o sucesso ocorra nos nossos contextos educativos.

Para Jacques Delors (2010, p. 8,9), as políticas educativas do início do séc. XXI enfrentam diversas tensões: a tensão entre o *global* e o *local*; o *universal* e o *singular*; a tensão

entre *tradição e modernidade*; tensão entre o *longo prazo* e o *curto prazo*; tensão entre a *indispensável competição* e o *respeito pela igualdade de oportunidades*; tensão entre o *extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem* e a *tensão entre o espiritual e o material*.

No contexto português, o Perfil dos Alunos para o século XXI, realça competências-chave a trabalhar com os alunos, para que aprendam a ser e a estar no equilíbrio das tensões, aprendendo ao longo da vida. Os decretos-leis sugerem mudança, no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) experimentam-se metodologias, hipóteses de mudança. Assumindo que uma mudança desta ordem não acontece por decreto, como mudar efetivamente, como promover uma mudança qualitativa e sustentável?

Três atores principais contribuem para o sucesso das reformas educacionais: em primeiro lugar, a comunidade local, principalmente os pais, a diretoria das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades constituídas; e, em terceiro lugar, a comunidade internacional. No passado, um grande número de rejeições foram tributárias do pouco empenho de um desses parceiros. As tentativas para impor, de forma autoritária ou do exterior, uma reforma educacional não têm obtido nenhum sucesso. O processo foi coroado de êxito, em um grau mais ou menos importante, nos países que conseguiram suscitar o compromisso motivado por parte das comunidades locais, dos pais e dos professores, apoiado em um diálogo contínuo e em uma ajuda externa sob diferentes formas, seja no plano financeiro, técnico ou profissional; assim, é manifesta a preeminência da comunidade local em uma estratégia de implementação de qualquer reforma (Delors, 2010, p.19).

Kotter (2002) considera que o reconhecer de uma “urgência de mudança” é condição fundamental para que uma mudança seja possível – “we see, we feel, we change”. Num mundo que se transforma tão aceleradamente, a mudança externa exige mudança interna.

O sentido de urgência, não auto complacente, reconhece que o mundo está

cheio de grandes oportunidades e de grandes perigos . [...] Estes sentimentos geram naturalmente um comportamento em que as pessoas estão em alerta e são proactivas e constantemente observam o meio que as rodeia, dentro e fora das suas organizações, em busca de informação pertinente para o êxito e a sobrevivência [...] A verdadeira urgência não é o produto de sucessos passados ou fracassos atuais, mas o resultado de pessoas, que, em todos os níveis da organização, fornecem a liderança necessária para criar e recriar esse ativo cada vez mais importante. Essas pessoas usam uma estratégia que aponta para o coração e também para a mente (Kotter, 2008, p.12, 13).

Depois de vários estudos de caso, Kotter concluiu que muitos projetos de mudança falham devido ao que apelida de “um falso sentido de urgência”. Muito desgaste, muitas

reuniões, muita produção de documentos – movimentos mal orientados, movidos pela ansiedade, que muitas vezes impedem o aproveitamento das oportunidades-chave. Não se tratando de uma situação natural, o sentido de urgência é pouco frequente. Como passamos de uma mudança ocasional a um mundo em constante mudança, o sentido de urgência pode passar de um momento ocasional a uma vantagem contínua. Um alto sentido de urgência num grupo suficientemente grande de pessoas, poderá constituir um arranque profícuo na produção dos resultados desejados e de que o mundo necessita (Kotter, 2008, p.17, 18).

De algum modo associado a este *sentido de urgência* que Kotter refere, em muito direcionado a organismos empresariais mas passível de ser aplicado a organizações como são as escolas, é referida por Fullan (2006) a *motivação* como o motor primordial de um “mecanismo” de mudança. Se uma teoria de ação não motivar as pessoas ao esforço individual e coletivo que exige a obtenção de resultados, a melhoria não será possível. O propósito moral constitui um potencial motivador, mas necessitará de estar combinado com “capacidade”, “recursos”, “suporte de pares e lideranças”, “identidade”, para que se crie uma motivação com vista à transformação (Fullan, 2006, p.8).

O que mudar? Quais as condições necessárias para que a mudança se concretize?

O significado da mudança deve ser realizado em relação a dois aspetos que constantemente interagem e se remodelam (um ao outro) - “o que” e “como” mudar. Não se trata de um significado de superfície, mas de um significado profundo sobre novas abordagens de ensino e aprendizagem. É necessário, por um lado, ter em mente os valores, objetivos e as implicações de mudanças específicas e, por outro, compreender a mudança educacional como um processo sociopolítico que envolve fatores individuais de sala de aula, de escola, locais, regionais e nacionais em interação (Fullan, 2007, p.9). Uma mudança que exige que se encontrem meios para desenvolver infraestruturas e processos que envolvam os professores no desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e entendimentos.

Promover uma “cultura de mudança” para que ocorra uma “mudança de cultura”?

Por mais que a cultura seja uma dimensão central da ação social, mantém-se no essencial inacessível à ação voluntária. Não é um motor, é o resultado de um conjunto de ações, de mudanças convergentes. Ela não se cria voluntariamente a golpes de discursos e de projetos de empresa, verifica-se quando muito no fim do percurso. É um subproduto da ação, é um efeito emergente que escapa em larga medida à manipulação direta [...]. Enquanto ação política (a mudança), vai buscar a sua racionalidade e a sua legitimidade só aos atores que a têm e que a inscrevem num contexto, isto é, a um sistema de atores empíricos com as suas características, as suas estruturas de poder, as suas capacidades e as suas regras do jogo. Como toda a ação política, ela pode certamente alimentar-se de princípios e de valores de alcance geral: mas não são unicamente esses valores que a justificam e a legitimam, é a sua capacidade de transformar efetivamente no sentido desejado a estruturação do sistema de atores em questão, ou seja, são os seus resultados (Friedberg, 1995).

Para Hargreaves (1994) a mudança já acontece nas salas de aula dos professores, porque acontece inevitavelmente em torno destes. As escolas e os professores estão inseridos numa transformação global da economia, política, tecnologia, cultura, moralidade e dia-a-dia. As estruturas familiares estão a mudar, as relações entre as pessoas estão a mudar. E os professores falam cada vez mais numa crescente responsabilidade de trabalho social por parte do professor.

Estamos a passar de uma cultura de escrita para uma cultura visual de elevada complexidade tecnológica e as novas tecnologias despoletam questões sobre as relações entre professores e alunos, a escola e a casa, a vida na sala de aula e o mundo à volta (Hargreaves, Learn e Ryan, 1996).

A necessidade de uma mudança educacional é evidente e a pressão para que aconteça é já mundialmente reconhecida, mas porque é tão difícil implementar essa mudança?

Thurler (1998) considera que a escola pode constituir o “nó estratégico” para a inovação em educação se entendidas as características deste sistema, que possui uma cultura e um funcionamento próprios, e se entendidas que características têm influência no potencial de mudança. Thurler distingue seis características, correspondentes às dimensões: *da organização do trabalho; relações profissionais; cultura e identidade coletiva; capacidade de projetar-se no futuro; liderança e modos de exercício de poder e o estabelecimento como organização instrutora*. Considera que uma mudança de paradigma, de representação da profissão e das práticas pedagógicas do docente pode acontecer, quando reunidas as seguintes características (situação excecional, uma vez que a maior parte das escolas ocupa posições intermediárias): uma *organização flexível*

e negociável do trabalho em acordo com as necessidades, iniciativas e problemas; relações profissionais cooperativas, com trocas sobre os problemas profissionais, de empreendimentos comuns; professores que pensam na sua profissão como estando voltada para a resolução de problemas e para a prática pensada; um projeto de mudança que resulta de um processo de negociação ao fim do qual a maioria da equipa adere aos objetivos, conteúdos e estratégias de aplicação; uma liderança cooperativa que pratica uma autoridade negociada; professores que se reconhecem num modelo profissional, que abordam os problemas e desenvolvimento de qualidade, com obrigação de competências e que prestam contas aos seus pares (Thurler, 2007, p.11).

O estabelecimento escolar é um lugar de construção do sentido das práticas profissionais e das suas eventuais transformações. [...] pode tornar-se, na melhor das hipóteses, o lugar onde se confrontam cotidianamente as ideias e as práticas, um lugar de trabalho em que a busca de sentido não é simplesmente uma questão teórica ou ideológica, uma necessidade lógica de coerência ou de progresso, mas uma condição de sobrevivência profissional (Thurler, 2007, p. 12).

E no estabelecimento escolar, têm os professores um papel fulcral na hipótese de mudança, uma vez que é na sala de aula e com os alunos que se atua, é ao nível da prática efetiva, diária. Neste sentido, desde os anos 80 que os investigadores da inovação educativa salientam que esta depende do que os professores fazem dela.

Perrenoud (1996a) propõe uma visão psicossociológica da organização e da influência que a organização exerce sobre o modo de pensar e agir de cada um:

[...] As necessidades, os desejos, as vontades, os interesses derivam tanto de uma abordagem antropológica e sociológica, em termos de integração a uma comunidade, a uma cultura, a uma classe social, a uma organização, quanto em termos de estratégia de atores, de relações de poder, de conformismo (apud Thurler, 2007, p.24)

Pensar a ativação de uma mudança a partir do ator-professor não pode ser simplesmente pensar numa diferente prática na sala de aula. O modo de atuação de um professor depende do modo como recebe, interpreta, reflete ou sente uma necessidade de mudança, por motivos associados tanto ao contexto profissional como ao contexto pessoal.

A cultura do estabelecimento não é, portanto, a única que o inspira, as relações sociais com que se preocupa não se resumem àquelas que mantem com os seus colegas de trabalho; suas conversas sobre as práticas pedagógicas não se limitam ao que ocorre em sua escola (Thurler, 2007, p. 17, 18)

Mas é efetivamente na escola, que possui uma cultura, uma dinâmica, um ambiente e um modo de funcionamento, que o professor constrói a sua identidade profissional e o *sentido de mudança*. Uma reforma educativa legislada impõe-se aos indivíduos com uma força maior, contudo os aspetos a reformar podem ou não implicar o conjunto dos professores e a sua ação. Mais ainda, o professor pode determinar-se face à fonte da mudança, de acordo com o interesse e as vantagens reconhecidas. As mudanças propostas ou impostas pelo sistema educativo são percebidas de modo diferente pelos professores.

Para Hargreaves, Earl e Ryan (1996) os paradoxos são cada vez mais uma evidência na educação, os professores são puxados em diferentes direções: *integrados e especializados, estandardizados e variegados, locais e globais, autónomos e responsáveis*, abraçando a *mudança e a continuidade*.

A resistência dos professores à mudança está, muitas vezes, relacionada com a posição social que lhe é atribuída no contexto em que está inserido. A ideia de impotência pode gerar resistência (McKenzie & Scheurich, 2008).

Mas chegará a *motivação* para que os professores renovem as suas práticas e as consolidem?

A descentralização e a autonomia das escolas não é garantia de uma participação para a mudança, bem como “basear esperanças desmesuradas nas estruturas administrativas e no papel dos diretores das escolas, mesmo que sejam componentes considerados; a cultura de uma instituição não se decreta e seu funcionamento efetivo tem apenas afastadas relações com a organização prescrita” (Thurler, 2007, p.22).

Hargreaves, Earl e Ryan (1996) propõem princípios para a *mudança*:

- I. Ter um *Propósito* é fundamental para os professores estarem abertos a novo conhecimento e ao melhoramento das práticas. É importante refletir, pensar, comunicar sobre a melhor educação a dar aos seus alunos;
- II. No que concerne a *Administrar e Tomar decisões*, a mudança planeada que segue ciclos de desenvolvimento, implementação e revisão, é demasiado inflexível e burocrática para responder a circunstâncias locais. O mundo é incerto, complexo e muito variável. Se os professores vão rever e renovar os seus propósitos continuamente, devem ter objetivos suficientes. Os documentos que cristalizam medidas em texto, tornam-se datados e ultrapassados mesmo

enquanto estão a ser escritos, pela mudança das comunidades, novas tecnologias, nova legislação, pesquisa e problemas não esperados. Como todos os textos escritos, as medidas escritas também são interpretadas de diferentes maneiras. Deste modo, as medidas são melhor estabelecidas pelas comunidades nas escolas que as criam, as debatem, processam, questionam e reformulam, com os alunos em mente. Impor mandatos e procedimentos não significa uma mudança efetiva e sustentável, sendo importante fornecer localmente condições materiais e organizacionais que levem as pessoas ao diálogo e a tomar as suas decisões. Trabalho em rede, agências de desenvolvimento profissional, equipas de revisão, recolha de dados e questionários, bem como relacionamentos nas faculdades da educação, podem estimular e ajudar os professores enquanto caminham, refletem e melhoram;

- III. No que concerne à *Cultura*, são distinguidas as culturas prevalecentes: a do individualismo e a balcanizada. É importante que o professor não feche a sua reflexão de ação em sala de aula, grupo disciplinar ou departamento. Criar uma cultura colaborativa cria as condições humanas necessárias para lidar com problemas complexos e inesperados. Pode ajudar os professores a interagir mais assertivamente com os sistemas circundantes e com as maiores ou menores valias das reformas que surgem daí. *Culturas colaborativas podem dar significado psicológico e maleabilidade política aos paradoxos da pós-modernidade*;
- IV. Quanto à *Estrutura*, estas sustentam culturas, em termos de tempo e espaço, moldam relacionamentos, papéis e responsabilidades. A estrutura deverá fazer parte do debate da cultura colaborativa.
- V. No que concerne a *Aprendizagem Organizacional*, o trabalho colaborativo permite o debate, a resolução de problemas, mas também uma aprendizagem. *Aprender é talvez a mais importante fonte de renovação organizacional da era pós-moderna*. As culturas colaborativas permitem novos padrões de pensamento, comunidades onde se aprende a aprender em conjunto – a aprendizagem organizacional. E onde é necessário o equilíbrio entre a valorização da mudança e o valor do património, continuidade, consolidação e tradição (que são ingredientes vitais da escolaridade);

VI. Quanto às *Políticas Positivas*, é reforçada a vertente política da escolaridade, tão presente quanto a *aprendizagem*. É visível o poder que os professores exercem sobre os alunos, que a administração exerce sobre os professores, a pressão que poderes externos exercem sobre as escolas e um esforço de mudança pode constituir uma ameaça ao poder estabelecido. Os autores citam Blase (1988) e as suas *políticas positivas*, a aplicar pelos professores com benefício dos alunos: entender as micropolíticas da escola, atuar politicamente para garantir apoio e recursos para todos os alunos (aplicar o lado emocional e político da mudança), apoiar e imponderar os outros (alunos, pais, colegas) para competência e compromisso, encarar o conflito como parte da mudança e reclamar, fazer valer, através da linguagem, o discurso da educação e dos seus propósitos.

Os mesmos autores referem como obstáculo à mudança, entre outras: o motivo da mudança ser pouco concetualizado ou não claramente demonstrado, não tornando óbvias as suas vantagens e desvantagens; uma mudança demasiado abrangente que obrigue a uma sobrecarga para os professores, ou demasiado limitada e específica; uma mudança demasiado rápida para que as pessoas possam cooperar, ou demasiado lenta levando à impaciência e desmotivação; poucos recursos e apoio aos professores; a inexistência de um compromisso de longo prazo; uma mudança em que pessoas chave não estão comprometidas ou se sentem excluídas, gerando resistência e ressentimento; uma mudança na qual os alunos não estão envolvidos ou sobre a qual não estão informados tornando-se “fortes protetores do passado”; que não envolva os pais dos alunos, podendo estes opor-se à mudança; lideranças demasiado controladoras, demasiado ineficazes; uma mudança que avança isoladamente e que acaba por ser minada por estruturas que não mudaram ou uma mudança pouco coordenada ou anexa a mudanças paralelas que tornem difícil aos professores focalizar os esforços da mudança.

Em resumo, é na escola que a mudança qualitativa e sustentável pode ou não acontecer, independentemente do que é decretado. E é ao nível da sala de aula ou dos espaços de aprendizagem (que podem ser múltiplos) e do que os professores fazem com os momentos de ensino-aprendizagem que a mudança pode ocorrer, se professores devidamente apoiados, devidamente esclarecidos e capazes de informar, sentindo-se parte de uma cultura profissional que refletiu, dialogou e discutiu objetivos comuns de

acordo com a diversidade de alunos que possui, e que concluiu a necessidade de mudança na estrutura.

Uma mudança escolar é pluridimensional, envolvendo o propósito, a estrutura, a cultura, a política, uma aprendizagem contínua e uma administração discreta [...] tudo afeta todo o resto (Hargreaves, Earl e Ryan,1996).

Manter o questionamento ativo, uma vontade de melhoramento contínuo, a procura constante do sentido, fará da viagem do ensino um caminho atribulado...mas certamente mais profícuo.

PARTE 2

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo IV

Natureza, tipo de estudo, tempos e procedimentos de investigação

O Perfil dos Alunos para o século XXI, emanado do Ministério da Educação, apresenta-se como uma matriz com visão de futuro, que define as competências-chave desejáveis para o aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Partindo da análise deste documento, quais as condições necessárias para a sua operacionalização? Que mudança de paradigma nas estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação, para que a escola se sintonize com o presente do aluno e este se sinta motivado, curioso, crescendo enquanto cidadão socialmente integrado, crítico, criativo, autónomo e cooperante?

O presente estudo centra-se na análise do modelo de trabalho alternativo criada no âmbito do PAFC (Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular), desenvolvido e aplicado no ano letivo transato de 2017/2018 numa escola de ensino particular portuguesa, localizada no Porto.

O estudo selecionou uma turma do 5º ano (2º ciclo) e duas turmas do 7º ano (3º ciclo), bem como os respetivos professores, num total de cerca de 50 alunos e 23 professores. Os grupos selecionados estão alocados a um projeto de "integração de conhecimento". Ratificado pela tutela, que prevê a criação pelas escolas de novas disciplinas que apresentem identidade e documentos curriculares próprios, o projeto é criado em regime de experiência pedagógica e aqui é designado de "Apolo", preservando o anonimato da escola em que foi desenvolvido.

Parte da questão de investigação: *O projeto Apolo, na perspetiva dos agentes envolvidos, permite trabalhar as competências descritas no Perfil do aluno para o Século XXI?* E procurou responder às subquestões:

- Como se caracteriza o modelo pedagógico do projeto Apolo?
- Qual a perceção de alunos e professores sobre o impacto deste projeto nas suas aprendizagens?

- Qual a percepção dos professores sobre o impacto deste projeto nas suas práticas?
- Qual a percepção de alunos e professores sobre a articulação deste projeto com o perfil do aluno?

Dada a natureza do objeto de estudo, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso intrínseco (Stake, 1994).

De acordo com o quadro de fundamentos epistemológicos e metodológicos do trabalho científico nas ciências sociais, a investigação proposta enquadra-se num estudo naturalista. Tal como é caracterizada por Natércio Afonso (2014), esta tipologia de estudo investiga “ situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis.” No âmbito dos estudos naturalistas, o estudo realizado é de tipologia descritiva, na medida em que factos, situações processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador – foram observados diretamente, identificados e caracterizados a partir de material empírico relevante.

Os dados foram analisados com base num paradigma interpretativo - “compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva “ (Burrell e Morgan, 1979 cit. Afonso, N., 2014).

Tempos e Procedimentos da investigação

Foi realizada a observação de uma apresentação de produtos do projeto (19 de janeiro de 2018), bem como de duas aulas (4 de maio e 8 de junho de 2018). Foi feita a leitura e análise do documento estruturante. No final do ano letivo foram aplicados questionários aos alunos do 5º e 7ºs anos, bem como aos professores dos Conselhos de Turma, e foi realizada uma entrevista estruturada ao Coordenador do Projeto Apolo e um Grupo de Discussão Focalizada com os professores alocados ao projeto.

O guião da entrevista semiestruturada (anexo 1) e o guião (anexo 2) elaborado para o grupo de discussão focalizada permitiram a obtenção de respostas para as questões de investigação e, simultaneamente, o desenvolvimento livre, por parte dos entrevistados, dos tópicos sugeridos. Nos guiões elaborados, de estrutura semelhante, foram introduzidas categorias e subcategorias relacionadas com a caracterização do projeto, o ambiente de aprendizagem, o impacto do projeto na aprendizagem dos alunos e prática dos professores, a relação do projeto com o Perfil do Aluno para o séc. XXI e por fim, vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto. Na entrevista semiestruturada ao Coordenador do projeto foram introduzidas subcategorias respeitantes a uma análise do modo como as lideranças pensam a escola e se e/ou como é feita a avaliação interna e externa do projeto.

PARTE 3
Capítulo V
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Resultados da análise de documentos

Segue-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos. Os resultados serão apresentados por categoria de análise. As categorias de análise utilizadas emergem do cruzamento da informação que foi possível obter a partir de quadros teóricos apresentados e diferentes fontes empíricas, nomeadamente:

1. Entrevista semiestruturada ao Coordenador do Projeto e Grupo de discussão focalizada com os professores alocados ao projeto;
2. Observação de aulas;
3. Questionário;
4. Análise documental.

Quadro 1 - Categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados

Categorias de análise de dados	Sub-categorias	Fontes mobilizadas para a análise de dados
Caracterização do projeto	Génese do Projeto Equipa envolvida na sua elaboração, documentos ou formação de referência; Conhecer o modo como os professores diretamente envolvidos caracterizam, de um modo geral, o projeto Apolo – objetivos, expectativas.	- Grupo de discussão focalizada com professores alocados ao projeto - Entrevista ao Coordenador do Projeto - Análise de documentos
	Modelo Organizacional Organização do tempo Organização do espaço Organização dos alunos / professores Recursos humanos Recursos materiais	- Grupo de discussão focalizada com professores alocados ao projeto - Entrevista ao Coordenador do Projeto - Análise de documentos - Observação de aulas - Inquérito aos alunos

	Clima de aprendizagem Conteúdos e Competências Estratégias de Ensino e Aprendizagem	- Grupo de discussão focalizada com professores alocados ao projeto - Entrevista ao Coordenador do Projeto - Observação de aulas - Inquérito aos alunos
Ambiente de Aprendizagem	Relação Pedagógica - Prática de Valores Tipo de acompanhamento pedagógico prestado pelos professores; Perceber qual o envolvimento do aluno na sua Aprendizagem; Perceber de que modo o acompanhamento pedagógico contribui para o desenvolvimento da autonomia, iniciativa, responsabilidade e capacidade de aprendizagem dos alunos.	- Grupo de discussão focalizada com professores alocados ao projeto - Entrevista ao Coordenador do Projeto - Inquérito aos alunos - Inquérito aos professores - Observação de aulas
Impacto do projeto Apolo	Na Aprendizagem dos alunos Impacto nas aprendizagens/ Competências; Socialização; Incentivo;	- Grupo de discussão focalizada com professores alocados ao projeto - Entrevista ao Coordenador do Projeto - Inquérito aos alunos - Inquérito aos professores
	Nas práticas dos professores Caracterizar a prática docente no âmbito do projeto	- Grupo de discussão focalizada com professores alocados ao projeto - Entrevista ao Coordenador do Projeto - Inquérito aos professores
	No modo como a liderança pensa a escola	- Entrevista ao Coordenador do Projeto
	Supervisão e Avaliação interna e ou externa	- Entrevista ao Coordenador do Projeto
Relação do projeto com os objetivos do Perfil do Aluno para o séc. XXI	Parecer dos professores sobre o Perfil do aluno e o trabalho de competências do aluno para o séc. XXI no âmbito do projeto Apolo	- Grupo de discussão focalizada com professores alocados ao projeto - Entrevista ao Coordenador do Projeto - Inquérito aos alunos e professores
Vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto	Parecer dos professores e alunos sobre as vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto	- Grupo de discussão focalizada com professores alocados ao projeto - Entrevista ao Coordenador do Projeto - Inquérito aos alunos - Inquérito aos professores

Passa-se, em seguida, à análise dos resultados obtidos.

1. Caracterização do projeto

1.1. Génese do Projeto

- **Equipa envolvida na sua elaboração, documentos ou formação de referência:**

A análise do documento estruturante do projeto em estudo, bem como a entrevista ao Coordenador do Projeto e a entrevista em grupo de discussão focalizada, permitem localizar o seu enquadramento legal e a sua relação com o projeto educativo da escola. Assim, o Despacho nº **5908/2017** permite a adesão das escolas, no ano de 2017/2018 e em regime de experiência pedagógica, ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Em consonância com o projeto educativo da escola, que reforça a importância do trabalho colaborativo e adesão a projetos desafiadores, e enquadrado no despacho supracitado, o projeto Apolo consubstancia-se numa oferta parcialmente alternativa do 1º, 5º e 7º anos de escolaridade, que visa "a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras no âmbito do projeto educativo" e propõe-se a uma articulação horizontal e vertical entre o 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade.

Propõe o desenvolvimento efetivo e contextualizado das competências inscritas na proposta do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, promovendo a construção de “aprendizagens essenciais”, o desenvolvimento de competências transdisciplinares, a aplicação de medidas centradas na diferenciação pedagógica, visando a promoção do sucesso escolar e enfatizando a gestão flexível e contextualizada do currículo.

Preparado desde o final do ano letivo de 2016/2017 e iniciado no ano letivo de 2017/2018, o projeto Apolo é implementado por decisão da Direção Pedagógica que propõe as disciplinas, as turmas e os professores alocados ao projeto. No caso do 7º ano, o designado Coordenador do projeto e, simultaneamente, professor implicado, escolhe os professores.

Em suma, os documentos que estiveram na génese do projeto são constituídos pelo Despacho nº **5908/2017**, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o currículo, aprendizagens essenciais – inicialmente de escola,

posteriormente determinadas pela tutela - e o projeto educativo da escola. Mais tarde, o decreto-lei 55/2018 e o decreto-lei 54/2018 vêm corroborar os documentos anteriores.

Os professores escolhidos não tiveram formação específica ou preparatória mas referiram estar à vontade para desenvolver o projeto, dadas as experiências anteriores ou formação académica em desenvolvimento.

Entendendo a formação contínua como primordial para o desenvolvimento profissional dos professores, esta adesão ao projeto, se potenciadora da partilha, da colaboração e da reflexão, pode constituir um momento profícuo de formação:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. [...] A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho e de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. As experiências mais interessantes estão localizadas nas escolas, em torno de projetos que são, ao mesmo tempo, de inovação pedagógica e de formação docente. (Nóvoa, A.; Vieira, P., 2017, págs. 24 e 25)

- **Conhecer o modo como os professores diretamente envolvidos caracterizam, de um modo geral, o projeto Apolo – objetivos, expectativas.**

Os professores alocados ao projeto consideram-no inovador, necessário, conciliador de competências científicas e das competências materializadas no perfil do aluno.

[...] é um modelo necessário (...) que se baseia na aprendizagem por projeto (...) e na aprendizagem baseada na resolução de problemas, na ABP, são estas duas estratégias de ensino-aprendizagem base, que eu acho que estão na base da pirâmide (...) no célebre triângulo da aprendizagem, deixar de ter o foco no vértice do professor e passar a ter no vértice do aluno (PA1)

[...] E estava lá o conhecimento científico, isso era fundamental, mas queríamos muito ir ao encontro de outras competências que, eu acho, acabaram por estar materializadas no perfil do aluno (...) estimular o pensamento crítico, criativo, a questão do trabalho colaborativo, da liderança, portanto tudo aquilo que eu acho que um aluno, que vai ser profissional nesta nova era, vai precisar para ter sucesso (C)

1.2. Modelo organizacional

▪ Organização do tempo

No 5º e 7º anos, o projeto Apolo funcionou com uma unidade letiva de 60 minutos semanais e resultou da combinação parcial das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, no 5º ano, e de Ciências Naturais e Físico-Química, no 7º ano.

Na análise do documento estruturante do projeto é apresentado um quadro de hipóteses de organização deste tempo semanal com os tempos letivos das disciplinas diretamente envolvidas, com vista à promoção de tempos de trabalho de projeto interdisciplinar com eventual partilha de horário. No caso do 7º ano, com duas turmas, é proposta a coincidência de horários que possibilite um trabalho interturmas e de assembleias de alunos.

[...] Essa ideia de não termos o tempo compartimentado foi uma ideia que esteve presente desde a raiz do projeto (C)

No que concerne a mancha horária estabelecida e o 5º ano, a aula Apolo antecedia uma aula de Português. Depois de um intervalo de almoço procedia-se a aula História, uma organização facilitadora de uma continuidade ou extensão do projeto em acordo com as necessidades.

No caso de uma das turmas do 7º ano o tempo semanal da aula Apolo aparece intercalado no horário de CN e FQ, permitindo, tal como no 5º ano, um alargamento do tempo de trabalho no projeto.

O tempo alocado, quer se confinasse aos 60 minutos atribuídos ou se prolongasse ou antecipasse ocupando horário atribuído às disciplinas, foi estruturado com uma contextualização e explanação dos objetivos a cumprir em cada sessão de trabalho.

▪ Organização do espaço

Voltando a Latour (2005) e a um conceito de rede e de ação onde está inscrito também o que não é humano, entende-se que o espaço físico e a sua organização condiciona a forma como é habitado e as dinâmicas nele geradas (e vice-versa). Uma organização dinâmica do espaço como resposta mais espontânea a uma necessidade ou resultante de uma reflexão pré-realizada, terá impacto no processo ensino-aprendizagem.

Alocados inicialmente à sala de aula regular, foi entretanto atribuído ao projeto um espaço que permitiu a junção de duas turmas do 7º ano e do qual o 5º ano teve também usufruto.

Nesse espaço, a disposição das mesas permitiu facilmente o trabalho de grupo e o acesso à internet. Também se privilegiou a utilização de espaços exteriores à sala de aula, em acordo com as necessidades dos projetos: laboratórios, biblioteca da escola, bem como foram promovidas visitas de estudo.

[...] Foi um bocadinho nessas dinâmicas entre o espaço fora, espaço exterior, trazer de fora para a escola e também procurar da escola para fora – P

[...] começamos inicialmente por trabalhar cada par com a sua turma, na sala à qual a turma estava alocada (...) percebemos que podíamos juntar as duas turmas (...) houve aulas em que efetivamente tiramos proveito das salas de aula a que as turmas estavam alocadas, houve aulas em que havia diferentes grupos espalhados por outras salas da escola e houve aulas que funcionavam naquilo que viria a ser depois a grande sala Apolo (C)

▪ **Organização dos alunos / professores**

Os alunos trabalharam em pequenos grupos de quatro ou cinco elementos, formados de um modo progressivamente autónomo pelos próprios e com a premissa de que não poderia haver exclusivamente rapazes ou raparigas no grupo. No caso das duas turmas do 7º ano, os grupos eram formados por elementos das duas turmas, indiferenciadamente. Para cada turma dois professores, uma parceria pedagógica.

▪ **Recursos humanos**

Em cada turma trabalharam dois professores em parceria pedagógica. No caso do 7º ano, os professores trabalharam em par e em quarteto, uma vez que as turmas eram frequentemente juntas para o desenvolvimento dos projetos. A observação de aulas permitiu perceber que, quando a trabalhar em quarteto, os professores do 7º ano acompanhavam indiscriminadamente os alunos. O número de professores é unanimemente considerado suficiente.

[...] no caso do terceiro ciclo, sétimo ano, acho que quatro professores conseguem fazer um bom trabalho (C)

Os professores do restante Conselho de Turma tiveram uma participação mais esporádica no que diz respeito à participação no projeto.

▪ **Recursos materiais**

Na sala que entretanto ficou alocada ao desenvolvimento do projeto Apolo (utilizada pelo 5º e 7º anos), havia um ou dois computadores para cada grupo de alunos, com acesso à internet. No 7º ano foi dada liberdade aos alunos para o uso do telemóvel como recurso. Os alunos possuíam um cacifo para cada grupo e foi criada uma pequena zona de lazer com pufs. Os produtos com resultado visual foram sendo expostos nas paredes da sala.

A sala de aula do 5º ano beneficiou de algum mobiliário mais específico e facilitador do trabalho de grupo, como cadeiras individuais com tampo, móveis e facilmente agrupáveis.

1.3. Clima de aprendizagem

▪ **Conteúdos e Competências**

No que concerne aos conteúdos e à abordagem de diferentes áreas do saber, foram trabalhadas as aprendizagens essenciais relacionadas com o tema geral previamente escolhido e com a aplicabilidade prática das duas disciplinas alocadas ao projeto.

[...] há fases do projeto em que fazia sentido recorrer mais a disciplinas que contribuía, outros períodos em que estava mais focado, mais centrado no par de disciplinas que fazia mover o projeto (P)

Por forma a associar os conteúdos a situações e problemas presentes na vida do aluno ou no seu meio sociocultural, o tema geral do projeto centrou-se no " rio Douro",

[...] o próprio tema do projeto tem a ver com o rio Douro, tem a ver com a comunidade envolvente, nós contextualizámos o currículo (PA1)
[...] não houve uma ação coordenada com outras instituições, mas houve muito o sair para tentar perceber quem são as pessoas que estão aqui à volta (...) na altura pelo menos estavam a trabalhar mais o papel do património e dos vestígios históricos da cidade do Porto, junto ao rio (...) perceber como é que estava organizada essa zona da cidade (P)

Foram promovidas saídas de campo, bem como foi promovida a participação dos pais no âmbito do projeto. No 7º ano os professores envolvidos destacam a participação dos pais nas etapas finais do projeto de apresentação. No 5º ano, os professores destacam

o facto de alguns pais terem participado e partilhado a sua experiência profissional no desenvolvimento do projeto:

[...] houve a possibilidade de alguns pais se terem disponibilizado a participar em termos de trabalho no projeto (...) que contribuíram para orientar os meninos na execução do projeto (...) um avô jornalista, (...) outro em que o pai era arquiteto (P)

Ao nível das competências trabalhadas os professores viram no projeto Apolo uma oportunidade para o desenvolvimento das competências elencadas no Perfil do Aluno – o pensamento crítico, criativo, a capacidade de trabalho colaborativo, de comunicação, de liderança.

[...] estava lá o conhecimento científico, isso era fundamental, mas queríamos muito ir ao encontro de competências que, eu acho, acabaram por estar materializadas no perfil do aluno (...) estimular o pensamento crítico, criativo, a questão do trabalho colaborativo, da liderança (...) tudo o que eu acho que um profissional nesta nova era vai precisar para ter sucesso (C)

▪ Estratégias de Ensino e Aprendizagem

Procurou-se perceber se foram organizadas práticas cooperativas de aprendizagem com experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificadas.

O projeto centrou-se na ABRP (Aprendizagem baseada na resolução de problemas). Desenvolvido nos anos setenta do séc. XX, o método de ensino/aprendizagem centra-se numa articulação do currículo com problemas ou situações reais da escola ou do quotidiano do aluno. A partir de uma sequência didática determinada em forma de projeto, o aluno assume o principal papel na construção da sua aprendizagem e tem como programador e orientador o professor. Desenvolvido em equipa, o projeto culmina com a apresentação de um produto. A avaliação contínua está presente ao longo de todo o processo (Calvo, 2015).

[...] construção de determinados processos desde a planificação, execução, até à apresentação final. A aprendizagem por projeto é em parcelas pequeninas e depois, no seu todo, o principal modelo de aprendizagem (PA2)

[...] os alunos tiveram que, autonomamente (...) de fazer pesquisa em vários assuntos e a partir daí começar a pensar de que forma aquele conhecimento podia reverter para o produto (...) conceção do produto, ele era apresentado à comunidade escolar (C)

Assim, os instrumentos e formas de trabalho utilizadas foram diversificadas. Pesquisa com recurso às T.I.C, elaboração de diferentes produtos originados pelos subtemas

propostos pelos alunos, organização de portfólios e assembleias, bem como visitas de estudo.

No que concerne a avaliação das aprendizagens dos alunos, procurou-se perceber se era valorizado o do trabalho de livre iniciativa e a intervenção positiva no meio escolar e comunidade. Assim, foram criados critérios específicos de avaliação explanados no documento estruturante do projeto. O peso percentual atribuído aos Conhecimentos e Competências – Saber e Saber-Fazer foi de 70% e os restantes 30% foram atribuídos às Atitudes e Comportamentos- Saber Ser e Saber Estar.

No mesmo documento, é proposto o desenvolvimento das modalidades de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e a avaliação sumativa, em consonância com as finalidades atribuídas à avaliação na metodologia ABRP. Destaca-se a promoção de práticas de avaliação diagnóstica e formativa, com a participação ativa dos alunos nesta última, através de dinâmicas de auto e heteroavaliação. Ainda no mesmo documento, é possível analisar os descritores correspondentes aos níveis do " Perfil do Aluno Apolo" – os quais, numa avaliação sumativa de nível 5 correspondem a um " Aluno que contribui com perseverança para o trabalho coletivo, revela domínio na aplicação das aprendizagens, evidencia inequívoco interesse e empenho, cujo produto final e a respetiva apresentação se encontra ao nível da excelência".

A avaliação processual recorreu a grelhas de observação, listas de verificação de atitudes e competências. Assim, foi valorizada a organização autónoma do portefólio e foi analisada a postura dos alunos a partir dos diferentes momentos de trabalho em aula e assembleias. Um dos professores alocados ao projeto, em grupo de discussão focalizada refere, contudo, a falta de instrumentos de observação da avaliação formativa.

No inquérito aplicado aos alunos, 79,3 % dos 58 alunos que responderam consideram o modo de avaliação do projeto Apolo eficaz, atribuindo-lhe uma pontuação de nível 5.

58 responses

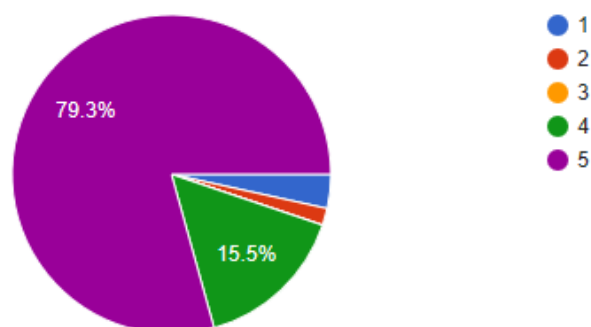


Gráfico 1 - Questionário aos alunos
Níveis de eficácia do modo de avaliação no projeto Apolo

Ainda no que concerne às estratégias de ensino e aprendizagem procurou-se saber quais as dificuldades reveladas pelos alunos e quais as estratégias aplicadas para a superação das mesmas. Nos inquéritos aplicados aos alunos, a dificuldade mais enunciada prende-se com a capacidade de trabalhar em grupo, ver a sua opinião respeitada ou valorizada. Em grupo de discussão focalizada, os professores alocados ao projeto referiram a falta de autonomia, de criatividade, a dificuldade em lidar com a responsabilização no âmbito do trabalho cooperativo e com a exposição.

Ao nível das estratégias para a superação das dificuldades diagnosticadas, foram estabelecidas metas para cada aula, os alunos foram gradualmente responsabilizados e orientados para uma pesquisa e gestão da informação progressivamente mais autónomas.

[...] os alunos têm muita dificuldade na gestão da informação (...) não conseguem sintetizar as ideias-chave daquele texto (...) isso foi qualquer coisa que fomos percebendo que tínhamos que trabalhar com eles durante o ano (C)
[...] devolver a pergunta (...) passa também por eles perguntarem aos elementos do grupo, interagirem uns com os outros (PA3)
[...] fizéssimos ver que era um trabalho sério, tivemos que cobrar, dizer – no final da aula o trabalho tem que aparecer (C)

2. Ambiente de Aprendizagem

No que concerne à relação pedagógica e a prática de valores, o tipo de acompanhamento pedagógico prestado pelos professores é individualizado de modo a potenciar competências, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, iniciativa,

responsabilidade e capacidade de aprendizagem dos alunos. A partir da metodologia de projeto, o aluno é envolvido e está comprometido com a sua aprendizagem.

Na aula observada no dia 4 de maio de 2018, foi possível observar os alunos das duas turmas do 7º ano sentados em mesas de pequenos grupos. *Apresentavam alternadamente os subprodutos realizados. O ambiente era silencioso, de respeito pela apresentação dos colegas, aplaudida no final. Durante as apresentações um dos professores orientava a passagem dos slides em power-point e a sequência das apresentações dos diferentes grupos, intervindo com uma ou outra questão sobre o assunto apresentado, de tema relacionado com o rio Douro e aspetos da Biologia e Física e Química.* Na observação de aula realizada no dia 8 de junho, com as mesmas turmas, naturalmente mais ruidosa, *os professores circulavam pela sala interpellando alternadamente os diferentes grupos, que desenvolviam tarefas distintas com vista à preparação de um seminário. Os alunos estão genuinamente envolvidos no trabalho que realizam.*

Em grupo de discussão focalizada os professores referem o facto deste método de trabalho permitir o desenvolvimento de competências da área da cidadania.

[...] trabalhar em pares é muito o saber estar como cidadão, portanto isso é muito trabalhado (PA3)

[...] nas assembleias eu acho que foram o melhor exemplo de cidadania. Nós nem sequer tínhamos que intervir (PA2)

[...] Eu acho muito interessante porque no sétimo ano e também no quinto, havia alguns meninos com necessidades educativas especiais que acabaram por ser perfeitamente enquadrados, aceites (...) foram sempre contribuindo de forma muito positiva para o que estava a ser realizado (P)

3. Impacto do projeto Apolo

3.1 Na Aprendizagem dos alunos

No que diz respeito à instrução e ao respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, o trabalho em pequenos grupos revelou-se facilitador de um acompanhamento mais individualizado dos alunos.

[...] é mais fácil atuar perante as diferenças nos ritmos de aprendizagem quando eles estão em pequenos grupos e estamos mais que um professor dentro da sala de aula, e eles estão a fazer coisas diferenciadas (PA1)

[...] podíamos ir atribuindo papéis diferentes de acordo com as características de cada um (PA2)

No inquérito aplicado aos alunos e das sessenta respostas obtidas, 95% dos alunos consideraram importante ter tido dois professores alocados ao projeto Apolo.

60 responses

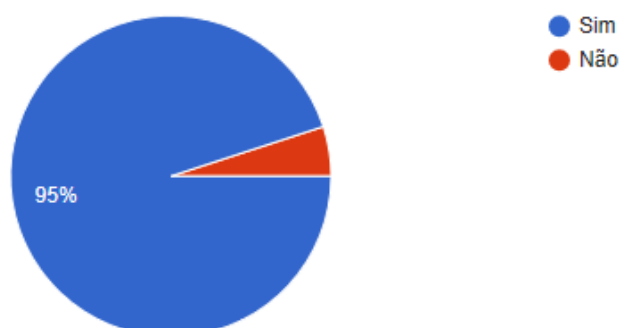


Gráfico 2- Questionário aos alunos
Importância do par pedagógico no acompanhamento do projeto Apolo

Quando pedida uma explicação sobre a resposta dada, a maioria dos alunos refere a vantagem de um acompanhamento mais eficaz do trabalho a ser desenvolvido pelos diferentes grupos, bem como a vantagem de possuírem pontos de vista ou informações diversas, enriquecendo a aprendizagem dos alunos.

Foi importante ter dois professores (...), pois ambos têm qualidades diferentes que nos podem ajudar em vários aspetos (A24)
Eu acho que dois professores são melhor do que um porque temos mais conhecimento (A25)

No que concerne ao impacto nas aprendizagens/Competências, os professores alocados ao projeto referem o notório o desenvolvimento nos alunos dos domínios do sentido crítico e da capacidade de expressão. Consideram contudo encontrar maior criatividade e espontaneidade nos alunos mais novos (5º ano) comparativamente aos alunos do 7º ano de escolaridade.

[...] de ano para ano os alunos estão menos criativos (...) é eles estarem habituados a nós fazermos tudo (PA3)
[...] em termos de criarem soluções, em termos de criarem modelos de apresentação, em termos de criarem situações, o quinto ano é muito imaginativo (...) depois chegam ali ao terceiro ciclo (...) (P)
[...] eles eram bastante críticos, quer para dizer bem, quer para fazer a sua crítica construtiva, claro está. Ficaram com o sentido crítico mais apurado.

A análise dos inquéritos realizados aos alunos e professores das turmas revela que para os alunos o projeto teve um impacto mais evidente no seu pensamento criativo (68,3%

dos 60 alunos que responderam avaliam o impacto com nível 5) e no sentido crítico e processamento de informação (65,5% do mesmo número de alunos atribui o nível 5).

Para os treze professores que responderam ao inquérito, o maior impacto incide sobre os domínios do sentido crítico e processamento de informação, bem como no desenvolvimento de projetos e resolução de problemas (69,2% atribui o nível 5).

No que diz respeito ao impacto nos resultados escolares, os professores alocados ao projeto consideram-nos ainda não mensuráveis, mas estão convictos de que terá um impacto positivo.

[...] impacto negativo não teve com toda a certeza (...) estou em crer que havendo alterações serão alterações para melhor (C)

No que concerne ao domínio da socialização os professores alocados ao projeto consideram que o impacto foi notório e positivo no relacionamento com os colegas, professores, comunidade escolar e comunidade externa, opinião igualmente refletida no inquérito dos alunos e professores.

Ainda no que concerne a aprendizagem dos alunos e o incentivo, em grupo de discussão focalizada e na entrevista ao Coordenador do projeto é referido o forte impacto na motivação, autoestima e autoconfiança dos alunos.

[...] As minhas aulas eram permanentemente situações-problema que eles tinham que resolver. Eu evitava ao máximo exposição prolongada e sei que no início eles tinham imensas dificuldades em problematizar hipóteses, andar à procura da resolução de problemas, mas a dada altura aquilo naturalizou-se e sinto que eu fui buscar este trabalho em torno de problemas do projeto Apolo para as Ciências Naturais. E isso fez com que eles estivessem permanentemente motivados. Eu nunca vi um aluno durante o ano a dizer – Ah, agora não me apetece ir para Apolo, de uma forma geral não vi ninguém a dizer, pelo contrário – Nós queremos muito fazer isto – ou – Agora podíamos fazer mais uma vez aquilo – e portanto acho que eles estiveram claramente motivados. (C)

Na análise das respostas dos alunos ao inquérito realizado, os alunos demonstram que a participação no projeto teve essencialmente impacto na sua motivação, mas também na autoestima e autoconfiança (respetivamente 67,2 % e 63,8 %, de 58 respostas, consideram ter tido um impacto de nível 5).

3.2 Nas práticas dos professores

Indigitados pela Direção Pedagógica e/ou pelo Coordenador do projeto, os professores alocados ao projeto realizaram um trabalho prévio, em junho de 2016/2017, no sentido da preparação do projeto e de um documento estruturante.

Foi criada uma logomarca, foram traçados os objetivos gerais e específicos, definidos os temas gerais, feitas as planificações e criados os instrumentos de avaliação e autoavaliação. Iniciado o ano letivo de 2017/2018, em setembro, os professores reuniram de forma mais regular. Foi estabelecido no horário dos professores um horário de trabalho colaborativo de 60 minutos semanais, mas essencialmente os professores mantiveram conversas regulares e informais sobre o trabalho a desenvolver.

No que concerne à adequação a uma prática de projeto, é referida pelos professores, como necessidade fundamental, a relação de confiança estabelecida entre os professores envolvidos.

[...] há um grande risco nestes projetos que é, eles são uma excelente oportunidade para trabalho colaborativo e aprendizagem grupal, mas muitas vezes são vistos como uma oportunidade para reconhecimento público (C)

[...] a relação de confiança é fundamental para os projetos funcionarem (...) se não me sentisse muito confortável eu sabia que uma outra colega que também lá estava dentro da sala era capaz de o fazer (C)

Referem ainda o pouco tempo disponível para preparação das apresentações dos produtos e a necessidade de estender o horário de trabalho colaborativo ao restante Conselho de Turma para o desenvolvimento de um trabalho mais articulado. Não implicados na génese do projeto, os professores das disciplinas não alocadas diretamente ao Apolo fazem o esforço de um ajuste posterior aos temas ou são indigitados a participar com diretrizes específicas:

[...] as coisas estavam já delimitadas, porque era impossível arrancar em setembro algumas ideias vagas e estar á espera de contributos de diferentes áreas disciplinares para trabalhar depois semana a semana. E portanto eu acho que os colegas foram muito mais numa lógica de serem informados do que colaborarem e isso acho que na verdade, para mim, enquanto elemento que estava na génese deste projeto, não foi uma mais valia. (C)

[...] E começamos depois, por algum conhecimento das outras disciplinas a pensar que – a matemática pode entrar aqui com esta aprendizagem, o inglês, o francês, o alemão e o espanhol podem entrar acolá, e a educação visual pode também reverter neste sentido. (C)

Consideram que a experiência no projeto se repercutiu na prática pedagógica fora do âmbito do projeto, com uma contaminação progressiva da prática para outras aulas. Sentem, contudo, que há aulas onde não é possível aplicar a metodologia de projeto:

[...] tenho um bocadinho de frustração de não poder alargar uma posição que eu sinto, uma posição de professora de projeto que eu sinto a ter mais frutos, não poder alargar a toda a minha atividade. Tenho um binómio dentro de mim de frustração e de satisfação. (PA1)

Reconhecem o esforço extra de adaptação a uma nova prática e a necessidade de uma motivação, de um acreditar, uma "vontade de mudança". Como refere Fullan (2006), a motivação é o principal motor de um mecanismo de mudança.

[...] Um professor que não acredite na metodologia de projeto e esteja a dar projeto não vai funcionar (PA1)

[...] dá muito mais trabalho ao professor, esta forma de trabalhar, do que a aula convencional. De preparação, organização, de monitorização, de reorganização ao longo de todo o processo, e exige constantemente um esforço e exigiu também um esforço muito grande no início por ser uma coisa nova [...] (P)

3.3 No modo como a liderança pensa a escola

A iniciativa da Direção Pedagógica de participar na experiência piloto do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular denota uma abertura e uma preocupação com a reflexão, mudança e inovação das modalidades de ensino. O facto de o projeto ter continuidade no ano seguinte significa que o trabalho desenvolvido e apresentado teve um impacto positivo na escola, conquistando as lideranças intermédias e de topo, afirmando a possibilidade de alterar as práticas numa lógica *bottom-up*.

[...] E portanto eu vejo que o facto de nós sairmos da sala de aula, de termos produtos a serem apresentados à comunidade escolar e produtos com muita dignidade, em que são os alunos os autores, em que os professores se anulam, em que não se ouvem os professores, em que são os alunos a apresentarem do início ao fim e que tudo corre bem, era uma prova de que aquilo que está a ser feito em sala de aula é sério e tem intencionalidade pedagógica (C)

3.4 Supervisão, Avaliação interna e externa

O projeto foi coordenado pela equipa técnica da DGE (equipa de coordenação nacional) e foi monitorizado, a nível regional por elementos da DGEstE. Contou ainda com a Universidade Católica que acompanhou o projeto desde o início e esteve presente em reuniões de reflexão, permitindo uma avaliação interna. Internamente a flexibilidade

curricular está conectada com o plano de melhoria da escola existindo uma equipa para monitorização.

O facto de haver, na escola onde se desenvolve o projeto Apolo, vários professores em formação numa pós-graduação essencialmente centrada em temas como novas práticas e flexibilidade curricular, permitiu uma análise que pode reverter para uma avaliação do projeto e a reflexão sobre aspetos a corrigir e melhorar. A escola assume uma vontade de mudança reconhecendo a necessidade de uma postura mais reflexiva e de debate. Os professores, por sua vez, veem na formação uma hipótese de renovação das suas práticas, de encontrar um novo folego, um propósito moral. Kotter (2002) com " we see, we feel, we change " refere uma estratégia que aponta para a mente e para o coração. Fullan (2006) refere o propósito moral como principal motivador e que combinado com identidade, capacidade, recursos, suportes de pares e lideranças poderá constituir motivação com vista à transformação. A aposta numa formação contínua dos professores poderá funcionar como uma porta para a participação reflexiva, avaliativa e construtiva dos professores - coautores (juntamente com as lideranças) na criação de uma escola com identidade própria - e contribuir para a implementação de uma cultura colaborativa.

4. Relação do projeto com os objetivos do *Perfil do Aluno para o séc. XXI*.

Procurou-se saber qual o parecer dos professores sobre o perfil do aluno e o trabalho de competências do aluno para o séc. XXI, no âmbito do projeto Apolo.

O documento em causa constitui uma referência que visa a liberdade do aluno, a sua responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si, a inserção familiar, comunitária e a participação numa sociedade em constante e rápida mudança.

Num mundo onde a mudança se tornou um valor central, quem resistir abertamente desqualifica-se. É, por isso, necessário opor-se não à mudança mas a uma reforma, não porque ela obriga a renovar os seus hábitos – a verdadeira razão, mas porque está mal concebida e não responde às necessidades. (Perrenoud, 2001, p.22)

A estrutura do projeto foi realizada de modo a ir ao encontro das competências do perfil do aluno e os professores reconhecem a mais-valia, a pertinência, o sentido humanista e realista do documento.

[...] eu vejo com muito bons olhos a questão do perfil. Agora se é fácil cruzar aquilo que são as intenções do perfil com o trabalho que é feito em sala de aula, não é fácil, sobretudo quando está instalada nas escolas uma lógica de preparação para o teste e para o exame. E que vai demorar muito tempo a alterar. (C)

Efetivamente, mantém-se atualizado o que Hargreaves refere em 2003:

Em vez de finalidades ambiciosas pautadas pela humanidade e pelo sentido de comunidade, as escolas e professores têm sido espartilhados pela estreiteza de visões que se concentram nos resultados dos exames, no cumprimento dos objetivos previamente estipulados e nos rankings das escolas (p. 14).

Em grupo de discussão focalizada os professores referem a exigência da adaptação a novas práticas e o desejo de que estas diretrizes não constituam apenas um ato político passível de ser alterado com uma nova legislatura.

5. Vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto

Por fim, foi feito um balanço do trabalho realizado, com identificação dos aspetos mais e menos positivos, e com os aspetos a otimizar.

No inquérito realizado aos alunos, são referidas como vantagens do projeto a possibilidade do desenvolvimento da autonomia, autoestima, autoconfiança, da responsabilidade e respeito pelo outro. Consideram que o trabalho em grupo promoveu o desenvolvimento da capacidade comunicativa e o sentido de cooperação. Ao nível das aprendizagens realçam o " aprender de forma diferente".

[...] muito importante para o desenvolvimento do trabalho de grupo, autonomia, desenvolvimento de posters, respeito do próximo, aprendizagens e conhecimento de diversas disciplinas, ligação com os colegas e professores, desenvolvimento da cidadania e autoconfiança (A8)

[...] podemos comunicar muito mais, aprendermos de forma diferente em vez de todos sentados (A27)

No inquérito realizado aos professores dos Conselhos de Turma das turmas alocadas ao projeto, os professores realçam como vantagem a ABRP (Aprendizagem baseada na resolução de problemas) no que concerne à motivação, o comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento das *soft skills* dos alunos.

[...] Penso que as principais vantagens passaram pela integração de diferentes áreas na construção de conhecimento e o estímulo das capacidades dos alunos, que desenvolveram a capacidade crítica, a análise própria e a autonomia na construção do seu caminho e do seu saber (A4)

Na entrevista ao Coordenador e professor do projeto Apolo, é por este realçado o *sentido de pertença* à escola que se cria com esta metodologia de trabalho, uma metodologia que contribui para uma cultura de escola que enfatiza o trabalho colaborativo, onde os professores podem ser autores e sentir-se motivados. Considera que ao ter que pesquisar, desafiar o seu método tradicional de ensino, o professor tem uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Acrescenta ainda que as aprendizagens dos alunos saem reforçadas.

Sobre as desvantagens ou aspetos menos positivos, os professores alocados ao Apolo referem, em grupo de discussão focalizada, referem o facto de o mesmo ser ainda entendido como um complemento às aulas regulares, havendo por isso um acréscimo significativo do trabalho do professor, que tem de conjugar duas formas distintas de trabalhar.

Conscientes da necessidade de ajuste das estratégias de ensino às necessidades dos alunos, os professores encontram dificuldades na gestão do tempo para a preparação simultânea das aulas de projeto e das aulas " regulares ", que tomam como principal instrumento avaliador das aprendizagens o tradicional " teste de avaliação".

É também referida a falta de tempo para o desenvolvimento dos projetos e a diminuta participação ou interação das restantes disciplinas.

Em resposta ao inquérito aplicado aos professores do projeto e das restantes disciplinas das turmas, são referidos como desvantagem o constrangimento de tempo e espaço, sendo reforçada, de um modo geral, a falta de tempo. Referem o acréscimo de trabalho que implica, o diminuto poder de decisão dos alunos e a pouca interação dos diferentes grupos disciplinares.

Quando inquiridos os alunos, a maior parte refere não encontrar desvantagens nesta metodologia de ensino. Contudo, é reconhecida por alguns a falta de tempo para a preparação das apresentações, a incapacidade para a organização e gestão do trabalho de grupo, bem como a falta de liberdade na escolha dos temas.

[...] Uma desvantagem foi a falta de organização nos grupos. Os alunos não terem todos a mesma importância também foi uma desvantagem (A14)

[...] deveríamos ter mais tempo para preparar as nossas apresentações e deveriam dar-nos liberdade para escolher temas (A39)

Assim, otimizar o projeto passaria por definir no horário semanal mais tempo para o projeto, para investigação e para o trabalho colaborativo entre professores. Em grupo

de discussão focalizada é ainda proposta a formação de professores sobre dinâmicas de grupo, um incentivo a uma lógica de colaboração. Sugerem uma interdisciplinaridade mais alargada e, nesse caso, uma avaliação conjunta das aprendizagens realizadas.

[...] Mais trabalho colaborativo, mais trabalho entre docentes, trabalho real [...] e existir um tempo e um espaço real para essa colaboração (PA1)
[...] A colaboração não pode ser só a troca de emails (P)

No inquérito aplicado aos alunos as sugestões de otimização são coniventes com as dos professores, propondo mais horas de Apoio e uma maior interdisciplinaridade.

[...] Termos mais três horas por semana e uma maior organização. (A13)

Um/a aluno/a que chega mesmo a propor uma rotatividade de disciplinas por período e exemplifica: " Mudança de disciplinas por cada período letivo. Por exemplo: 1º período: História e Português; 2º Período: Ciências e Físico-Química; 3º Período: Francês, Inglês". Acrescentam ainda a vontade de mais atividades fora da escola.

CONCLUSÕES

A adesão em regime de experiência pedagógica, ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (2017/2018) denota uma cultura de escola com vontade de mudança.

Ainda que partindo de uma decisão das lideranças de topo, a organização do projeto foi delegada ao indigitado professor/coordenador do projeto, bem como aos professores das disciplinas selecionadas. O projeto, com identidade e documentos curriculares próprios, surge numa lógica *bottom-up*, propondo um visão integrada do conhecimento em consonância com as necessidades e a promoção do sucesso escolar dos alunos.

A monitorização realizada por parte das lideranças de topo e intermédias, bem como a supervisão da tutela e acompanhamento da Universidade Católica, impulsionou e constituiu um momento de reflexão conjunta que favoreceu o sentido formativo da ação.

Os professores alocados ao projeto partilham de uma vontade de mudança e reconhecem na aprendizagem baseada na resolução de problemas uma mais-valia, uma possibilidade para o desenvolvimento quer do conhecimento científico, quer das competências explanadas no Perfil do Aluno para o Séc. XXI.

Aos alunos, a introdução ao projeto exigiu o conhecimento e desenvolvimento de novas formas de trabalho e instrumentos de avaliação. Enraizado o individualismo e a competitividade individualizada, os alunos demonstraram dificuldade no relacionamento interpares e em perceber a ideia de sucesso conjunto, aspetos que foram melhorando ao longo do desenvolvimento do projeto. Sentem ter ainda pouca voz, nomeadamente na escolha dos temas. Por sua vez, os professores reconhecem a dificuldades que estes têm ainda na tomada de decisões e gestão da informação, aspetos que foram trabalhando e que gradualmente conferiram mais autonomia aos alunos, que tomaram decisões sobre subtemas e produtos a realizar.

O acompanhamento pedagógico (dois professores por turma) foi unanimemente considerado suficiente e positivo, pela partilha e diversificação de opiniões e pela possibilidade de um acompanhamento mais individualizado dos alunos ou grupos.

Os espaços, recursos técnicos e materiais foram considerados suficientes e adaptados às necessidades dos alunos e do projeto, que tiveram facilidade no acesso as tecnologias

da informação. Trabalharam a pesquisa e o tratamento da informação (seleção, síntese) para a traduzir em conhecimento.

Os temas trabalhados estiveram relacionados com a realidade dos alunos, com o meio envolvente e os pais acompanharam o trabalho dos alunos, participando diretamente com a partilha da sua experiência (como no caso da turma do 5º ano), colaborando com os filhos na preparação de trabalhos ou participando nas mostras dos produtos Apolo. Como que formatados para a seriedade do testes de avaliação, foi também necessário preparar os alunos para a seriedade do trabalho de projeto, cooperativo e colaborativo, a partir de regras de trabalho *de* e *em* grupo e com a formalização de momentos de aprendizagem e avaliação: o traçar dos objetivos de cada aula, a introdução de guias de aprendizagem, as apresentações formais do trabalho realizado (em aula, para os grupos/turma ou comunidade escolar), organização de portefólios, a participação em assembleias ou momentos de auto e heteroavaliação. Parâmetros convergentes numa crescente responsabilização do aluno pela sua aprendizagem, autonomia, capacidade comunicativa, colaborativa e cooperativa, e consequentemente numa progressiva aceitação de um novo método de ensino/aprendizagem, com resultados muito positivos no que concerne à motivação e autoconfiança.

Conclui-se, deste modo, e após a análise de dados, que os agentes envolvidos consideram que o projeto Apolo permite o desenvolvimento das competências descritas no Perfil do Aluno para o séc.XXI. Apontam-lhe, contudo, alguns constrangimentos ou aspetos de melhoria.

Um dos aspetos de melhoria poderá corresponder a uma maior implicação dos alunos em projetos diretos com a comunidade envolvente. Ainda que a cidadania, a consciência cívica, tenha sido trabalhada em tempo específico no horário e transversalmente por todos os professores, pode constituir um momento ainda mais profícuo de aprendizagem o desenvolvimento de um projeto de intervenção real na comunidade local.

Outro aspeto a considerar diz respeito ao horário letivo atribuído ao projeto, considerado insuficiente por professores e alunos, bem como é considerado insuficiente o tempo de 60 minutos semanais atribuído semanalmente aos professores do projeto para preparação do mesmo. Os professores referem o acréscimo de trabalho, dada a

conciliação da preparação e avaliação de resultados das suas aulas tradicionais e a exigência da adaptação e desenvolvimento do trabalho no projeto.

Outro dos aspetos diz respeito à participação das restantes disciplinas no desenvolvimento do projeto. Não implicadas na preparação do projeto, há uma exigência acrescida num ajuste *a posteriori* dos conteúdos aos temas propostos ou uma indigitação acrescida de tarefas, o que corrobora a necessidade de mais tempo, quer para uma preparação prévia e conjunta, quer do tempo para um trabalho colaborativo mais regular com esse fim.

Concluindo, a avaliação externa continua a condicionar as novas práticas, principalmente pelo peso que assume no acesso ao ensino superior. A experimentação e a adaptação a novas práticas fará todo o sentido – que é o de um ajuste a uma realidade em constante mudança e da prevalecente necessidade educativa – se conseguir depor de um modo disruptivo uma gramática escolar envelhecida.

Referências bibliográficas

- Afonso, Natércio & Costa, Estela (2009). *A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, pp. 53-64.
- Alves, J. M. (1998). *A Paixão do Olhar*. Prefácio. In J. M. Alves (coord.), *Teorias e Práticas da Paixão Docente*. (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Alves, J.M & Cabral, I. (2007). *Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Barroso, João (2013). Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos. *Jornal Público online*. Acedido em 29 de outubro de 2018, em <https://www.publico.pt/2013/09/01/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>.
- Bernstein, Basil (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Vol. IV: Class, Codes and Control. London: Routledge. [http:// dx.doi.org/10.4324/9780203011263](http://dx.doi.org/10.4324/9780203011263).
- Cabral, Ilídia (2013). *Gramática Escolar e (In) sucesso – os casos do projeto Fénix, Turma Mais e ADI*, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Calvo, A. (2015). *A Journey to 21st Century Education*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (2010), *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasil: Unesco.
- Dussel, Inés. (2014), A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250278.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2013), A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. *Educação / Temas e Problemas*, 12 e 13, pp. 27-40.
- Fullan, M. (2006). *Change theory - A force for school improvement*. *Centre for Strategic Education Seminar Series Paper nº 157*. Australia : Centre for Strategic Education.
- Gomes, R. (1995). *O Governo da Educação em Portugal – Legitimação e contingência na escola secundária, 1974-1991*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Gomes, R. (1999). 25 Anos Depois: Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 135-136.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Schooling for Change: Reinventing Education for Early Adolescents*. Londres. Washington D.C. : The Falmer Press.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à democracia, Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais, 6 (12-13), 27-40.

Justino, David (2016), *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Justino, David (2014), Escolaridade obrigatória: entre a construção retórica e a concretização política, in Rodrigues, Maria de Lurdes (org.), *40 anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino*. Lisboa: Almedina.

Kathryn Bell McKenzie & James Joseph Scheurich (2008): Teacher resistance to improvement of schools with diverse students, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 11:2, 117-133.

Kotter, J. & Rathgeber, H. (2007) *O nosso iceberg está a derreter*. Porto: Porto Editora.

Latour, Bruno (1995) Joliot: history and physics mixed together, in Michel Serres (Ed.) *History of Scientific Thought*. London: Blackwell.

LATOUR, Bruno (2010) Networks, Societies, Spheres: reflections of an actor-network theorist. Keynote speech at International Seminar on Network Theory: Network Multidimensionality in the Digital Age, Annenberg School of Communication, UCLA.

Machado, J. & Alves, J.M. (orgs.) et al. (2013), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação*, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).

Marzano, Robert (2005), *Como Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo*. Porto: Edições Asa.

Morin, Edgar (2002), *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*, Lisboa: Instituto Piaget.

Nóvoa, A. & Vieira, P. (2017), Um alfabeto da formação de professores, *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Pires, E. L. (1992). *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar – Avaliação*. Doc. Policopiado.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137. Agosto 2009.

Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.

Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Newbury Park: Sage.

Teodoro, Vitor (2013). *Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos*. Jornal Público online. Acedido em 29 de outubro de 2018, em <https://www.publico.pt/2013/09/01/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>.

Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

Tyack, D. & Tobin, W. (1995). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.

Trigo, M. (1993). Cadernos PEPT 2000, Educação para Todos, nº 1, p. 3. Lisboa: Ministério da Educação. Programa Educação para Todos.

Trindade, Rui; Cosme, Ariana (2010). *Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho: Gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem*. Curitiba (PR – BRASIL): Editora melo.

Veen, Wim e Vrakking, Ben (2009). *Homo Zappiens: Educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed.

Verdasca, José L. C. (2011b). O Ciclo de Estudos, Unidade Base da Organização Pedagógica da Escola. In Fialho & H. Salgueiro (org.). *Turma Mais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. (pp. 33-60). Évora: CIEP-UEvora.

Legislação Consultada:

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 139— de 21 de julho de 2016

Despacho n.º 5908/2017, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 128 — 5 de julho de 2017

Diário da República, — N.º 104 — 30 de maio de 2017

Parecer n.º 4/2017, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 104 — 30 de maio de 2017

Decreto-Lei n.º 54/2018, *Diário da República*, 1.ª série, - N.º 129— 6 de julho de 2018

Decreto-Lei n.º 55/2018, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018

Diário da República n.º 149/2019, Série II — 6 de agosto de 2019

Diário da República, N.º 111, 1.ª série — 11 de junho de 2019

Anexo 1

Guião da Entrevista em Grupo de Discussão Focalizada



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

Desafios da Escola de Hoje – o projeto Apolo e o Perfil do Aluno para o séc. XXI

Guião para Grupo de Discussão Focalizada

Projeto de Investigação

Questão de Partida

O projeto *Apollo*, na perspectiva dos agentes envolvidos, permite trabalhar as competências descritas no Perfil do aluno para o Século XXI?

Questões de Investigação

- a) Como se caracteriza o modelo pedagógico do projeto *Apollo*?
- b) Qual a perceção de alunos e professores sobre o impacto deste projeto nas suas aprendizagens?
- c) Qual a perceção dos professores sobre o impacto deste projeto nas suas práticas?
- d) Qual a perceção de alunos e professores sobre a articulação deste projeto com o perfil do aluno?

Objetivos gerais do Grupo de Discussão Focalizada

- Perceber a génese estrutural e caracterizar o modelo pedagógico do projeto *Apollo* no que concerne ao:
 - modelo organizacional;
 - práticas pedagógicas predominantes;
- Conhecer o ambiente de aprendizagem e relação pedagógica / Valores;
- Saber qual o parecer dos professores sobre o impacto na aprendizagem dos alunos e na sua prática pedagógica;
- Qual o parecer dos professores sobre as vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto.

Sujeitos de investigação – Grupo Focal

Professores dos Conselhos de Turma Alunos do 5º e 7º anos diretamente implicados no desenvolvimento do projeto *Apollo*.

Estrutura de recolha de dados

O guião de entrevista semiestruturada encontra-se dividido em **7 blocos de questionamento**:

Bloco 0 – Legitimação da entrevista;

Bloco 1 – Génese estrutural e caracterização geral do projeto Apollo;

Bloco 2 – Caracterização do Projeto Apollo – Modelo organizacional;

Bloco 3 – Caracterização do Projeto Apollo - Práticas pedagógicas predominantes;

Bloco 4 – Ambiente de Aprendizagem e Relação Pedagógica – Prática de Valores;

Bloco 5 – Impacto do projeto na aprendizagem dos alunos;

Bloco 6 – Impacto do projeto nas práticas dos professores;

Bloco 7 – Vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto.

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
Bloco 0 – Legitimação da entrevista	Caracterizar os sujeitos de investigação; Contextualizar a entrevista no trabalho de investigação em desenvolvimento; Criar um ambiente propício à realização da entrevista.	Agradecer a disponibilidade e colocar os sujeitos de investigação na situação de colaboradores; Garantir a confidencialidade dos dados a recolher, o anonimato dos sujeitos de investigação e propor a gravação áudio da entrevista; Explicitar a problemática, os objetivos centrais e a pertinência do trabalho de investigação em curso. 1 – Quantos anos tem de tempo de serviço? 2 – Há quantos anos leciona na escola onde está a ser desenvolvido o projeto Apollo? 3 – Como surgiu a proposta de integração no projeto Apollo? 4– Tem alguma experiência de participação num projeto semelhante?

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>Bloco 1 –</p> <p>Génese estrutural e</p> <p>Caracterização geral do Projeto Apollo</p>	<p>Perceber a génese do projeto Apollo:</p> <p>Equipa envolvida na sua elaboração, documentos ou formação de referência;</p> <p>Perceber qual o parecer dos professores diretamente envolvidos sobre a elaboração da estrutura do projeto Apollo;</p> <p>Conhecer o modo como os professores diretamente envolvidos caracterizam, de um modo geral, o projeto Apollo – objetivos, expectativas.</p>	<p>1 – Quais os elementos participantes na elaboração da matriz e planificação do projeto Apollo?</p> <p>2 – Existiu alguma formação prévia?</p> <p>2.1 – [Em caso de resposta afirmativa à questão 2] De que modo decorreu essa formação?</p> <p>2.2 – [Em caso de resposta negativa à questão 2] A falta de formação dificultou a elaboração do projeto?</p> <p>3 – Que documentos serviram de diretriz na elaboração do projeto?</p> <p>4 – Em linhas gerais, como caracteriza o modelo pedagógico do projeto Apollo?</p>

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>Bloco 2 –</p> <p>Caracterização do projeto Apollo - Modelo organizacional</p>	<p>Organização do tempo Perceber a organização e gestão dos tempos;</p> <p>Organização do espaço Saber quais os espaços onde decorrem as aulas, qual a mobilidade dos alunos entre espaços e qual o aproveitamento dos diferentes espaços;</p> <p>Organização dos alunos / professores Perceber quais as formas de organização do trabalho (individual, pares, pequenos grupos, grandes grupos), divisão dos alunos pelo espaço de trabalho, modo de constituição dos pares e/ou grupos, organização do trabalho docente;</p> <p>Recursos humanos Perceber qual a perceção dos professores sobre a adequabilidade dos recursos humanos;</p> <p>Recursos materiais Saber quais os recursos materiais mais frequentemente utilizados. Perceber a adequabilidade e qualidade das infraestruturas e dos equipamentos disponíveis existentes às necessidades detetadas.</p>	<p>1 - Qual o tempo semanal previsto para o projeto Apollo? 1.1 – Existe uma estrutura organizacional pré-definida para a gestão desse tempo – rotinas ou momentos pré-definidos?</p> <p>2 - Em que espaço (s) decorre o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto?</p> <p>3 - Quais os modos de trabalho discente (individual, pares, pequenos grupos, grandes grupos...)? [No caso de ser referido o trabalho de pares ou grupos]: 3.1 - Como são constituídos os diferentes pares e/ou grupos?</p> <p>4 - Como está organizado o espaço de trabalho?</p> <p>5 – É feita uma distribuição prévia do trabalho do par pedagógico?</p> <p>6 – Considera que o número de docentes da área Apollo, por turma, se adequa ao cumprimento dos objetivos do projeto?</p> <p>7- Os restantes professores do Conselho de Turma participam no projeto Apollo? [Em caso de resposta afirmativa à questão 7]: 7.1 - De que modo?</p> <p>8- Quais os recursos materiais utilizados? 8.1 - Considera que os recursos materiais e tecnológicos disponíveis se adequam às características do projeto?</p>

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>Bloco 3 –</p> <p>Caracterização do projeto Apollo - Clima de aprendizagem</p>	<p>Perceber qual a articulação do projeto Apollo com o <i>Perfil do Aluno para o séc.XXI</i>, no que concerne às práticas pedagógicas:</p> <p>Conteúdos e Competências</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber se são abordadas diferentes áreas do saber; - Perceber se os conteúdos são associados a situações e problemas presentes na vida do aluno ou no meio sociocultural; - Saber quais as competências são trabalhadas na área Apollo <p>Estratégias de Ensino e Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber se são organizadas práticas cooperativas de aprendizagem com experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificadas; - Perceber se é valorizada, na avaliação das aprendizagens dos alunos, o trabalho de livre iniciativa e a intervenção positiva no meio escolar e comunidade; - Perceber que dificuldades revelam os alunos e que estratégias são aplicadas para a superação das mesmas. 	<p>1 - Que critérios subjazem à seleção dos conteúdos temáticos?</p> <p>2 - Os alunos participam na escolha dos temas? [Em caso de resposta afirmativa à questão 2]: 2.1 - Em que medida?</p> <p>3 – Existe uma articulação com os conteúdos das diferentes disciplinas?</p> <p>4 – Qual a relação do trabalho desenvolvido com a comunidade escolar e a comunidade envolvente?</p> <p>5 – Que competências são trabalhadas para além dos conteúdos curriculares?</p> <p>6 – Como aprendem os alunos? Quais as técnicas, instrumentos e formas de trabalho utilizados?</p> <p>7- Quais as estratégias de ensino aplicadas?</p> <p>8- Como é feita a avaliação do trabalho realizado?</p> <p>9 – No que concerne ao processo ensino-aprendizagem no âmbito do projeto Apollo, foram diagnosticadas dificuldades por parte dos alunos? [Em caso de resposta afirmativa à questão 9]: 9.1- De que âmbito? 9.2 – Que estratégias são aplicadas para a superação das dificuldades?</p>

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>Bloco 4 –</p> <p>Ambiente de Aprendizagem, Relação Pedagógica - Prática de Valores</p>	<p>Perceber qual a articulação do projeto Apollo com o <i>Perfil do Aluno para o séc.XXI</i>, no que concerne aos valores:</p> <p>Responsabilidade e Integridade Liberdade, Cidadania e Participação Excelência e Exigência Curiosidade, Reflexão e inovação</p> <p>Conhecer o tipo de acompanhamento pedagógico prestado pelos professores; Perceber qual o envolvimento do aluno na sua aprendizagem; Perceber de que modo o acompanhamento pedagógico contribui para o desenvolvimento da autonomia, iniciativa, responsabilidade e capacidade de aprendizagem dos alunos.</p>	<p>1- Foram previamente estabelecidas regras para o desenvolvimento do trabalho? [Em caso de resposta afirmativa à questão 1]: 1.1 - Os alunos cumprem, por norma, as regras estabelecidas?</p> <p>2- Como caracteriza o relacionamento interpares?</p> <p>3- Dadas as características do projeto Apollo, considera que as condições existentes propiciam um bom clima ensino/aprendizagem?</p> <p>4- É trabalhada a responsabilização do aluno pelo sucesso da sua aprendizagem – os alunos são, por exemplo, implicados nos objetivos e metas a atingir?</p> <p>5- São considerados os interesses e as necessidades dos alunos de modo a estimular o seu envolvimento na aprendizagem? [Em caso de resposta afirmativa à questão 5]: 5.1 - Exemplifique.</p> <p>6- Considera que o tipo de acompanhamento prestado propicia o desenvolvimento da autonomia, iniciativa e a capacidade de <i>aprender ao longo da vida</i>?</p> <p>7- São trabalhadas questões relacionadas com a cidadania? [Em caso de resposta afirmativa à questão 7]: 7.1 - De que modo?</p>

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>Bloco 5 –</p> <p>Impacto do projeto Apollo na aprendizagem dos alunos</p>	<p>Perceber qual o parecer dos professores sobre o impacto do projeto Apollo na aprendizagem dos alunos</p> <p>Instrução Respeito por diferentes ritmos de aprendizagem; Impacto nas aprendizagens/ Competências; Impacto nos resultados escolares</p> <p>Socialização Impacto no tipo de relacionamento com os colegas Impacto no relacionamento com os professores Impacto no relacionamento com a comunidade escolar Impacto no relacionamento com a comunidade externa</p> <p>Incentivo Motivação para as aprendizagens Auto-estima Autoconfiança</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Existem diferenças nos ritmos de aprendizagem dos alunos? [Em caso de resposta afirmativa à questão 1]: Como atuam perante as diferenças apresentadas? 2- Qual o impacto na aprendizagem dos alunos no que concerne ao: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 - Domínio de linguagens e capacidade de expressão; 2.2 - Sentido crítico e processamento da informação; 2.3 - Desenvolvimento de projetos e resolução de problemas; 2.4 - Pensamento criativo. 3- Qual o impacto do projeto nos resultados escolares dos alunos? 4- Foram observadas mudanças comportamentais nos alunos (p.ex, na forma como se relacionam entre si)? 5- Como descreveria o impacto do projeto na motivação, auto-estima e auto-confiança dos alunos? Exemplifique.

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>Bloco 6 –</p> <p>Impacto do projeto Apollo nas práticas dos professores</p>	<p>Perceber qual o parecer dos professores sobre o impacto do projeto Apollo nas suas práticas</p> <p>Caracterizar a prática docente no âmbito do projeto</p> <p>Perceber o modo de planificação e atuação dos pares pedagógicos</p> <p>Saber quais as dificuldades e obstáculos na adequação a uma prática de projeto</p> <p>Perceber qual a repercussão na prática pedagógica fora do âmbito do projeto</p>	<p>1- Existem diferenças entre a sua prática pedagógica habitual e a que desenvolve no âmbito do projeto Apollo?</p> <p>[Em caso de resposta afirmativa à questão 1]:</p> <p>1.1 - Quais?</p> <p>1.2 – Quais as dificuldades na adaptação a uma prática diferente ?</p> <p>2- Como é planificado o trabalho entre o par pedagógico?</p> <p>3- Existe uma partilha de experiências entre os professores do 5º e 7ºanos diretamente envolvidos?</p> <p>[Em caso de resposta afirmativa à questão 3]:</p> <p>3.1 – Em que espaços, tempos e com que regularidade?</p> <p>4- Considera que esta experiência se repercutiu na sua prática docente fora do âmbito do projeto?</p>

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>Bloco 7 –</p> <p>Relação do projeto com os objetivos do <i>O Perfil do Aluno para o séc. XXI</i></p> <p>Vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto</p> <p>Agradecimento</p>	<p>Perceber qual a opinião dos professores sobre <i>O Perfil do Aluno para o séc. XXI</i></p> <p>Saber qual o parecer dos professores sobre o trabalho de competências do aluno para o séc. XXI no âmbito do projeto Apollo</p> <p>Conhecer o parecer dos professores sobre as vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Qual a sua opinião sobre a o <i>documento O Perfil do Aluno para o séc. XXI</i>? 2- Considera que o projeto Apollo permite o alcance dos objetivos propostos no documento? 3- Fazendo um balanço do trabalho realizado, quais as vantagens e desvantagens diagnosticadas? 4- Que propostas apresentaria no sentido de uma otimização do projeto?

Anexo 2

Transcrição da Entrevista em Grupo de Discussão Focalizada

Agradecimento e apresentação do projeto

Começo por perguntar quanto tempo têm de tempo de serviço e há quantos anos é que lecionam aqui nesta escola?

PA1 - Leciono há vinte anos e estou nesta escola há dezasseis.

P – Eu leciono há quase vinte e um anos e estou... não peço desculpa...eu leciono há 21 anos e estou há vinte nesta escola.

PA2 – Eu leciono há 17 anos e estou nesta escola há quinze anos.

PA3 – Há 20 anos e estou há seis.

Como surgiu a proposta de integração no projeto Apolo?

PA2- Foi um convite da Diretora Pedagógica, ao qual eu aceitei porque acho que é um desafio e eu identificava-me com o projeto em causa.

PA1 – Basicamente foi isso que aconteceu com toda a gente, a Diretora Pedagógica fez-nos o convite, o Projeto já...que ia existir...O projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular nós já conhecíamos, e, pelo menos da minha parte eu já tinha demonstrado interesse em desenvolver projetos na escola, de maneira que quando o convite me foi endereçado, pronto, aceitei logo com muito gosto porque eu própria já tinha mostrado essa vontade.

P – Efetivamente foi um convite que partiu por parte da direção pedagógica, que desafiou-me a mim e à Daniela, explicou-me que iríamos funcionar em par pedagógico, par pedagógico não mas, ao nível do segundo ciclo se nós queríamos dinamizar esse novo projeto e eu acreditava conseguir corresponder às expectativas que a escola tinha criado para nós.

PA3 – Da minha parte também, foi um convite da direção pedagógica e era um projeto com que me identificava muito, portanto, claro que aceitei.

Têm já alguma experiência de participação em algum projeto semelhante?

PA3- Eu já tinha participado num parecido, noutra escola, portanto, sim.

P – Embora não tenha experiência de projeto semelhante, a experiência com as várias atividades e projetos destes anos de lecionação aqui nesta escola me permitiram, fez-me encarar como mais um passo, mais uma etapa nesse processo todo.

PA1- Eu acho que com estas características, tal e qual como este...como eu encarei este projeto posso dizer que não, que não tinha. Em nenhuma outra escola ou mesmo aqui trabalhamos com este...com esta dinâmica...porque isto foi mesmo um trabalho de projeto, uma aprendizagem baseada na resolução de problemas. Ehm...o mais parecido com isto talvez tenha sido a antiga área de projeto, que mesmo assim é bastante diferente, não queria fazer grandes semelhanças, mas em mais nenhuma disciplina eu trabalhei nestes moldes, só com o projeto em si.

PA2 – Eu também já trabalhei em anos anteriores em área de projeto, não tem assim grandes semelhanças com isto, e trabalhei o ano passado com o PES, o Projeto de Educação para a Saúde que tinha algumas semelhanças, havia algum paralelismo, mas claro, este ano foi mais organizado, houve outra dinâmica diferente.

PA3 – Deixa-me só dizer que o que eu trabalhei era também entre as disciplinas, entre vários anos letivos e não era durante o ano letivo, era cerca...a escola parava durante duas semanas e então todas as disciplinas, todos os anos participavam no projeto.

**Quais os elementos participantes na elaboração da matriz e planificação do projeto Apolo?
Participaram na elaboração desta matriz e planificação?**

Sim (resposta conjunta).

Tiveram alguma formação prévia para exercer esta função, desenvolver este trabalho?

PA3- Eu acho que o facto de nós conhecermos bem o currículo, ter a percepção daquilo que pode ser utilizado para a aprendizagem baseada em projetos, este nosso know-how já nos ajuda a ver o currículo de uma maneira diferente e poder deslocar para esta disciplina Apolo.

P – É assim, formação não chegou a haver formação específica para este processo, mas não era algo completamente desconhecido e implicou também ver e analisar outras situações equivalentes na internet e noutras publicações que se pode ver.

PA1 – Eu também...formação específica antes especificamente para o desenvolvimento deste projeto não, mas o facto de ter um mestrado em supervisão pedagógica e de estar a fazer um doutoramento em administração e organização escolar, facilitou a entrada no projeto e na escrita do documento base, e na nomenclatura e nessa fase da elaboração do projeto que perguntaste, também o facto de dominar bem o currículo de 7º ano, que é um ano que eu já

dava anteriormente, fez com que facilitasse o processo todo. E, portanto, acho que conjuguei, pessoalmente, uma série de variáveis que facilitaram nessa altura a escrita desse tal documento que falaste. Nessa altura, a crescer dificuldade foi mesmo a leitura muito atenta dos documentos base, esses sim, tanto seja o perfil do aluno, como seja o decreto-lei, esses documentos sim, tive de estudar a fundo para poder, depois juntamente com os outros elementos todos teóricos, o currículo, o projeto educativo da escola, podermos escrever um documento que fizesse sentido, que estivesse coerente e que fosse, principalmente útil.

Então a falta de uma formação específica não dificultou o desenvolvimento ou a preparação do projeto.

Já foi referido, mas que documentos serviram então de diretriz para a elaboração do projeto?

PA3 – O decreto-lei, o perfil do aluno, o currículo...

PA1 – O currículo nacional, as aprendizagens essenciais...o decreto-lei 55 de 2017 (não tenho a certeza absoluta, não sei de cor, neste momento), o projeto educativo da escola...

Em linhas gerais e de uma forma muito sucinta, como caracterizariam o modelo pedagógico do projeto Apolo?

PA2 – No valor, para já eu acho que foi uma inovação grande em termos pedagógicos, houve muita audácia em aplicar este projeto, porque não é fácil, os alunos não estão familiarizados com isto, nós não estamos, para mim a inovação, a tentativa de conferir alguma autonomia aos alunos é fundamental, agora, isto vai-se construindo, há muita coisa ainda a corrigir.

PA1- Eu acho que é um modelo que...que é um modelo necessário, é um modelo que na minha opinião já não tem hipótese de ser invertido. É um modelo que se baseia essencialmente na aprendizagem por projeto e na resolução de problemas e na aprendizagem baseada na resolução de problemas, na ABP, são estas duas estratégias de ensino-aprendizagem base, que eu acho que estão na base da pirâmide, estão na partida de onde tudo foi construído em termos de estratégias de ensino, mais especificamente. E eu acho que com essa perspetiva, a utilização de métodos ativos, menos expositivos, métodos mais ativos, e a grande preocupação de pôr o ênfase do lado do aluno. De deixarmos de ser...no célebre triângulo da aprendizagem, deixar de ter o foco no vértice do professor e passar a ter no vértice do aluno. O aluno apoderar-se da sua própria aprendizagem e a poder decidir, a ter essa capacidade de decisão, tanto em termos de aula como em termos da própria aprendizagem.

Qual o tempo semanal previsto para o projeto?

PA2 – Previsto? Este ano que passou eram 60 minutos semanais. Nós consideramos pouco.

PA3 – Mas foram colocados estrategicamente entre as duas disciplinas principais do projeto Apolo, entre as Ciências e a Físico-química, havendo a possibilidade de, se necessário, ser ali amovível...

P – Havendo a possibilidade de prolongamento. O 2º ciclo aconteceu da mesma forma e usamos essa possibilidade de prolongar na aula seguinte o que tinha sido iniciado na aula Apolo ou dar continuidade na aula Apolo do que tinha sido iniciado na aula anterior.

Nesse tempo específico existe uma estrutura organizacional, ou seja, há rotinas, momentos pré-definidos para determinadas situações...?

PA2 – Eles tinham os chamados guias de aprendizagens e portanto, o projeto teve várias etapas, houve a fase de planeamento, de planificação dos trabalhos que iam ser realizados, depois a parte da etapa da realização, e portanto eles eram sempre orientados pelos tais guias de aprendizagem, eles sabiam que inicialmente tinham que ir buscar os portefólios deles, portanto havia uma série de rotinas...eles sabiam, havia uma calendarização com o que tinham para fazer, eles sabiam os timings que tinham, portanto, era orientação era fundamental. E eles sabiam que havia aquela metodologia a seguir e aqueles passos a seguir. O ir ao correio, nesta fase mais final o ir ao correio onde tinham lá às vezes cartas nossas ou da direção, ou entre os colegas, para sugestões de melhoria, eram no fundo feedbacks que iam sendo dados, ou seja isso fazia parte da rotina do Apolo, eles sabiam que havia essa responsabilidade. A rotina é a metodologia de trabalho de projeto, são aquelas etapas todas.

P- Haveria algumas rotinas que foram sendo rompidas regularmente. Tem que haver essa parte sempre da capacidade de querer deslumbra-los e levá-los a querer fazer outras coisas, mas também tem de haver algum momento de organização em rotina, porque sem a rotina eles sentem-se perdidos. Mas essa rotina é regularmente alterada com novas fases do projeto, com novos desafios que lhes iam surgindo e novas construções que eles tinham que iniciar a partir de determinados momentos. Mas especialmente no quinto ano é muito importante para os pequeninos terem as rotinas, porque senão eles vão sentir-se muito perdidos e acabam por perder o foco do que está a ser feito. Uma das coisas que durante o processo de observação a que estivemos sujeitos, quer pela universidade quer pelo ministério, uma das coisas que eles procuravam observar era se os meninos tinham noção do que estavam a fazer e para o que é que estavam a fazer e chegaram à conclusão de que tinham um claro entendimento do processo que estava a ser desenvolvido na medida em que eram eles que estavam comprometidos e a construí-lo e não apenas a fazer algo que tinha sido sugerido.

Em que espaço decorre o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto?

PA3 – Temos uma sala alocada às duas turmas com maior dimensão, onde eles têm as mesas dispostas em grupo, têm computadores com acesso à internet onde podem pesquisar, portanto já é uma sala própria para a disciplina.

PA2- Mas às vezes iam aos laboratórios também, à biblioteca, visitas de estudo, muitas vezes, muitas vezes, neste caso até foi só uma, foi o projeto...mas lá está, havia a tal a que eles estavam alocados e depois se houvesse necessidade íamos a outros espaços.

P – O mesmo acontecia no 5º, esse espaço também era utilizado por nós, a partir de certa altura a própria sala onde eles estão a trabalhar e onde trabalhavam em grupo beneficiou de algum mobiliário mais específico para este tipo de trabalho, aquelas cadeiras... não sei agora a designação, têm um nome próprio, e permitiam facilmente deslocarem-se em sala de aula e trabalharem em grupo e alterar esse modo de trabalho. Tivemos várias vezes a oportunidade também de sair da sala de aula, não só com a nossa visita que fizemos todos em conjunto, no rio, mas por várias vezes os miúdos tiveram oportunidade de sair, fizemos uma ida ao marquês para fazer entrevistas, trabalho de recolha de informação, chegámos a fazer também uma visita de estudo pelo centro histórico do Porto, junto ao rio, na medida em que eles queriam recolher elementos do património, das tradições da cidade do Porto e perceber que a história que o rio contava acabava por ser a própria cidade, era maior história que o rio tinha para contar. Foi um bocadinho nessas dinâmicas entre o espaço fora, espaço exterior, trazer de fora para a escola e também procurar da escola para fora.

PA3 – E, por exemplo, a primeira aula onde se introduziu o projeto, foi lá fora, no recreio, que lhes foi apresentado o projeto.

PA1 – Foi de fora para dentro da sala de aula, e não o contrário, começou lá fora, num espaço aberto.

Referiram-me que as mesas estavam dispostas em grupo, os alunos trabalharam sempre em grupo ou houve outras modalidades de trabalho?

PA1- Foi trabalhar quase sempre em grupo e vários grupos, não foi sempre o mesmo grupo de alunos do princípio ao fim do ano, houve vários...a alocação dos alunos foi feita de diferentes maneiras, foi com meninos só de uma turma, depois foi mistura de alunos das duas turmas...

PA2 – Depois deixámos que eles escolhessem...

PA3- Da primeira vez fizemos nós, porque eles não estavam muito familiarizados mesmo com os papéis...

PA2- Eles puseram nos papéis os adjetivos que melhor os caracterizavam...

PA3 – Eles caracterizaram-se a eles próprios, não é? E através das várias características que eles achavam que eram predominantes em cada um, nós então fizemos os grupos.

PA2 – Com papéis a atribuir a cada elemento, por exemplo, a organização, o que fazia a gestão do tempo... Depois no segundo, misturámos as turmas, como PA1 disse, e no terceiro deixámos que fossem eles a escolher.

PA3 – Cada um cm o seu papel.

P- No 5º ano só temos uma turma, não tivemos essa oportunidade, mas fomos tentando dar alguma liberdade na criação dos grupos, antes de começarmos o trabalho de grupo houve muita necessidade de trabalharmos com os meninos do quinto ano as metodologias, trabalhar o que era o objeto, o que se pretendia, criar a dinâmica da etapa do projeto e depois nos momentos do trabalho de grupo que foi também a maior parte do tempo, que foi contruírem trabalho de grupo, fomos permitindo que fossem eles a criar os grupo mas sempre gerindo as características das sensibilidades e mesmo depois das próprias vontades, das próprias iniciativas que os meninos iam revelando de pretender trabalhar de uma forma, ou com determinado grupo, foi sendo gerido...

PA3 – E há outra coisa que eu acho engraçada, da primeira vez que nós fizemos os grupos, eles não gostaram muito de não estar com os amigos, numa segunda vez e numa terceira vez, o amigo já não era a característica fundamental, eles já sabiam como é que cada um trabalhava e queriam eram trabalhar com esses... Enquanto que na primeira vez era a amizade, depois perceberam a metodologia de grupo e o que era importante.

Esse espaço maior para o trabalho no âmbito do projeto, como é que ele está organizado?

PA2- As mesas estão posicionadas em grupos, junto aos computadores.

PA3 – Há pelo menos um ou dois computadores para cada grupo e...qualquer aluno do grupo consegue aceder ao computador.

PA1- E é uma sala que, para além disso, tem um cacifo para cada grupo, tem um pequeno espaço de convívio com uns pufes...

PA2 – Eles muitas vezes no intervalo nem queriam sair, queriam ficar ali no espaço, ficavam ali nos pufes a conversar...

PA1 – As paredes foram sendo cobertas com os trabalhos visuais que eles iam fazendo, no final do ano a sala estava muito bonita.

Como é que trabalham enquanto par pedagógico, há uma distribuição prévia do trabalho? Durante as aulas...

PA1- Durante as aulas...Durante as aulas nós trabalhamos em par e em quarteto, não é? Sentimo-nos mais quase quarteto...

No sétimo ano, uma vez que juntam a turmas

PA1 - Exatamente. Como par de professora de Biologia e professora de Físico-química nós, tínhamos as coisas...pronto, previamente combinadas, nós tínhamos a nossa programação prévia foi feita em julho do ano anterior, foi sendo sempre ajustada mas tínhamos um currículo, isto é muito importante dizer, já foi dito, mas o nosso Apolo tem um currículo, e esse currículo teve que ser cumprido, portanto, nós íamos com aquela planificação e tínhamos que fazer aquela planificação, portanto, o par pedagógico quando estava a funcionar numa aula só com o professor de biologia e físico-química estava a cumprir aquele currículo, mas nós juntamo-nos tantas vezes com a outra turma que nós sentimos mais essa sensação de estar a trabalhar os quatro. Houve aulas, inclusivamente em que chegamos a juntar uma turma só com as duas professoras de Físico-química e a outra turma só com os dois professores de Ciências, tanto que os alunos da outra turma têm a sensação de que eu também sou um bocadinho professora deles e vice-versa, eles têm a sensação que o Apolo são quatro professores e não só dois. Mas acho que a articulação correu bastante bem.

PA3- E mesmo em Físico-química, não é...somos as duas de Físico-química...às vezes eu ia à dela, às vezes ela ia à minha...

PA2 – E o facto das salas estarem uma em frente à outra também ajuda, não é, porque nós dávamos as aulas sempre de porta aberta e íamos falando, íamos trocando ideias...

P – Em relação ao 5º ano nós enquanto par pedagógico nós fazíamos...tentávamos antecipar o mais possível, na semana anterior o que ia ser desenvolvido na semana seguinte e como é que estavam os trabalhos, para depois fazer um papel muito semelhante, quer dizer, houve um ou outro momento em que se introduzia mais os conceitos de HGP ou os conceitos de Português e aí havia uma maior intervenção de um de nós, mas genericamente funcionávamos quase como

orientadores que iam ajudando os meninos a resolver os problemas, a ultrapassar os impasses que por vezes surgiam e dando algumas propostas de caminhos ou solução para eles escolherem o que queriam fazer a partir dali.

Mas decidiam previamente quem é que ia acompanhar os alunos...

Não, não fazíamos essa alocação do aluno ou do grupo ou dos vários grupos a um professor, não... íamos observando, íamos acompanhando e era necessariamente o professor que naquele momento por vezes era o que estava mais disponível, porque o outro entretanto tinha começado a dar algumas orientações e então... - Ó professor ou Ó Professora...e então ia o professor ou o oposto, mas de uma forma muito espontânea.

Consideram que o número de docentes em trabalho nesta área se adequa ao cumprimento dos objetivos do projeto?

P – No 5º ano sermos dois professores, sim, e depois contávamos sempre com a possibilidade de recorrer aos restantes professores do conselho de turma para trazer esses contributos pontuais que iam sendo solicitados...acho que é suficiente...

PA1- Claro, acho que é suficiente, e estava a dizer que isto é um projeto interdisciplinar, embora o núcleo duro sejam duas disciplinas, duas no sétimo como no quinto, contamos com a colaboração de todos os colegas. Quando era necessário fazer algum produto ou subproduto no final do período, contávamos sempre com a colaboração, mais do que com a colaboração, colaboração parece que foram lá dar uma ajudinha, e não foi isso, eles próprios contribuíram no sentido de também transferir currículo...

De que modo, conseguem exemplificar?

PA2- Sei lá...por exemplo, sei que haviam colegas nomeadamente na área das línguas que tinham alguns conteúdos que estavam nas aprendizagens essenciais e que eles conseguiram transpor, no fundo, para o Apolo, em vez de dar um texto sobre uma coisa qualquer tentaram trabalhar ligado ao projeto que estava ser desenvolvido. Portanto, no fundo, não esquecemos que isto não é uma área de projeto. Temos de trabalhar as aprendizagens essenciais dentro do projeto que está a ser...

Trabalhado pelos alunos.

Quais os recursos materiais utilizados?

P – Os computadores foram sempre um recurso muito importante e daí que desde cedo, nós no 5º ano temos a possibilidade de eles levarem aqueles portáteis pequeninos, que eles utilizam

quando é a altura dos exames, mas depois quando foi possível utilizar os computadores da sala foi sempre um recurso muito utilizado.

PA1 – É fundamental, o computador e internet, o acesso à internet é fundamental. Não é que eles utilizassem em todas as aulas, não, porque projeto Apolo não é para estar sempre a fazer pesquisa no computador, mas é fundamental que exista.

Então consideram que os recursos materiais e tecnológicos disponíveis se adequaram ao desenvolvimento do projeto.

Que critérios subjazem à seleção dos conteúdos temáticos?

P – As aprendizagens essenciais...

P2- Pelo menos aquelas que estavam mais...aquelas que podiam ser lecionadas de uma forma mais prática. No caso das Ciências tentei selecionar os conteúdos que achava que em termos de projeto poderia ser mais interessante ser estudado e trabalhado. Há conteúdos que se calhar serem trabalhados de uma forma menos teórica, poderá, no fundo, ser uma aprendizagem mais significativa do que se forem dados numa sala de aula naquele ensino tradicionalista.

PA1 – Tem a ver muito com isso e também tem a ver com conseguir perceber, dentro das aprendizagens essenciais quais são aquelas que vão mais ao encontro com o projeto mãe, pai, o projeto-pai que nós queríamos inserir – com o cunho que nós queremos inserir, neste caso tínhamos uma base que era “O Homem domina o rio ou o rio domina o Homem”, tínhamos uma ideia, tínhamos uma história para o ano, para os três períodos. E dentro de cada período nós tentámos ver quais eram as aprendizagens que seriam mais adequadas estarem lá e dentro dessas ainda quais as que se identificariam mais com a metodologia de projeto.

Os alunos participam ou tiveram oportunidade de participar alguma vez na escolha dos temas?

PA1 – Sim...Sim. Eles tiveram, foi uma escolha - como é que nós costumamos dizer – uma democracia, mas controlada. Dentro dos trabalhos que nós tínhamos que fazer, foi-lhes dado pequenas liberdades.

PA2- Claro, são os subprojectos que eles fizeram primeiro período... Foi-lhes dada essa liberdade, havia o tema inicial e depois havia uns sub-problemas, e eles foram tendo uma espécie de subprojectos que na exposição interativa, por exemplo, foram trabalhados. Numa sala tínhamos determinados projetos, noutra...e eles tiveram essa liberdade, foram eles que os criaram, as dramatizações, a experimentação de ...

PA1 – É, principalmente no que diz respeito ao aspeto mais criativo, claro que no aspeto mais científico eles têm que percorrer certas – uma vez que temos que dar currículo, voltamos ao espartilho do currículo – no aspeto científico eles tinham que percorrer certas etapas, mas no aspeto mais criativo, em alguns projetos eles...

PA2- Eles querem mais liberdade, só que eu acho que eles não sabem gerir muito bem a liberdade, porque no terceiro período nós demos mais alguma liberdade para eles...

PA3- Estavam sempre à espera mas...

PA2- No seminário, nós demos alguma liberdade para eles apresentarem propostas e eles não sabem muito bem gerir porque quando têm liberdade falta-lhes às vezes criatividade...eles ainda estão muito ligados à orientação do professor. Tem que haver alguma orientação nesta fase de transição inicial, não podemos dar a liberdade toda.

PA3- Tinham pequenas liberdades, nos posters científicos, mediante a amostra que trouxeram do rio, cada um formulou um problema diferente. Mas é mais essa liberdade, sempre com, como PA1 disse, o currículo, mas tendo também alguma autonomia.

P – E também no 5º ano, quando eles trabalharam as várias linguagens do texto jornalístico eles tiveram hipótese de escolher com o qual se sentem mais à vontade, se com a entrevista, se a crónica, se a notícia, perceberam que havia diferentes tipos de linguagem e houve a possibilidade dentro dos grupos, deles experimentarem as várias linguagens e depois eles próprios escolherem aquela com que sentiram que foram mais bem sucedidos e com que se sentiram mais à vontade e quiseram apresentar o trabalho dentro daquele enquadramento partindo das várias histórias que foram trabalhando.

Referiram a participação dos outros professores dos Conselhos de Turma, existe uma articulação com os conteúdos das diferentes disciplinas?

PA1 – Foi havendo, algumas. Houve alguns colegas que fizeram esse esforço de articulação, de currículo mesmo, estou-me a lembrar de História, com a comparação entre o rio Douro e o rio Nilo, com as línguas (que falaste à bocado), acho mesmo que o conteúdo que foi dado foi mesmo o “passado”, eles estudaram o passado todo com os alunos a contarem a visita ao rio Douro, foi dado o rio, na matemática também, nas conversões, que foi o subproduto dois e não sei se foi...

P – Porque acaba por não ser área de projeto, a ideia é exatamente essa, havendo a possibilidade de converter certos conteúdos do programa em...

PA2- mas depende dos projetos, não é, depende dos projetos, que nem sempre se ajustam às aprendizagens de todas as disciplinas.

P- E das fases também, que há fases do projeto em que fazia sentido recorrer mais a disciplinas que contribuíam, outros períodos em que estava mais focado, mais centrado no par de disciplinas que fazia mover o projeto.

Qual a relação do trabalho desenvolvido com a comunidade escolar e a comunidade envolvente?

PA2 – Houve uma grande intervenção por parte dos pais, acho que os pais, a família interveio nomeadamente naquelas etapas mais finais de apresentação. Apesar de os pais estarem sempre a mostrarem-se predispostos a ajudar-nos nas diferentes etapas do projeto. Mas mais até nas etapas finais. No que respeita aos pais foi mais nessa fase.

P- Inclusive no quinto ano houve a possibilidade de alguns pais se terem disponibilizado a dinamizar em tempo de aula ou de espaço de trabalho no projeto, sessões que orientavam os meninos, que contribuíam para orientar os meninos na execução do projeto e de alguns produtos que eles estavam a elaborar. Dou o exemplo de um avô que é jornalista e que veio aqui falar aos meninos sobre o que era fazer jornalismo, quais eram os diferentes tipos de linguagens, que experiências que ele tinha. Eles estiveram a interagir com esse senhor. Lembro-me de outro em que o pai era arquiteto e veio falar um pouco sobre o património arquitetónico do Porto, a importância que ele tem, a relevância que ele tinha para aquelas histórias que eles estavam a recolher, um trabalho em que, não só nesses momentos em que eram convidados a vir à escola e que vinham com grande empenho e com grande dedicação aquilo que a escola estava a fazer, houve também momentos em que eles se disponibilizaram mesmo a vir à sala de aula e estar com os nossos meninos.

PA3- Estava a lembrar-me do show-cooking do 1º ano, que vieram os pais ver fazer...pronto...

PA2- uma alimentação saudável...

PA3- lembrei-me, por exemplo, na exposição interativa o Tomás fez uma maquete do barco com a mãe...

PA1- O próprio tema do projeto tem a ver com o “rio Douro” , tem a ver com a comunidade envolvente, nós contextualizamos o currículo, estamos a falar sobre a nossa comunidade...

P- É assim, quanto a instituições não houve uma ação coordenada com outras instituições, mas houve muito o sair para tentar perceber quem são as pessoas que estão aqui à volta, por exemplo, os meninos quem é que, por exemplo, frequentava recorrentemente ali a praça do

marquês, eles queriam recolher informações sobre uma personalidade antiga da cidade do Porto que era o Duque da Ribeira, e eles andaram a fazer entrevistas e chegaram a conhecer pessoas que foram salvas pelo próprio Duque da Ribeira, que estavam ali todos os dias, na Praça do Marquês, perceber que a comunidade onde a escola se insere é uma comunidade viva, uma comunidade que tem uma história, que tem um passado e que tinha um contributo a dar para aquilo que eles estavam a tentar descobrir. E houve depois a oportunidade de visitarem lá em baixo o Look at Porto, na altura pelo menos estavam a trabalhar mais o papel do património e dos vestígios históricos a cidade do Porto, junto o rio, onde eles puderam também perceber como é que estava organizada essa zona da cidade para a partir daí ter uma noção maior do que é a cidade do Porto.

Que competências são trabalhadas para além dos conteúdos curriculares?

PA2 – Uma lista delas.

P – Aliás aquelas que são elencadas no perfil do aluno, acabámos por perceber que foram quase todas de encontro a essas competências sociais, o...

PA1- Eu acho que sim, eu acho que sim...

PA2 – Nem é preciso estar a a...vai ao perfil do aluno e...umas mais outras menos... umas destacam-se mais, umas foram mais conseguidas, outras menos.

PA3 – mas nota-se uma grande diferença...

PA2- o saber trabalhar em grupo também...depois dar aulas curriculares normais e é uma diferença brutal...

PA3- A exposição, terem opinião perante os outros...

P – o aceitar o outro...

PA1 – a responsabilidade...

PA2 – alunos que eram mais tímidos e que numa aula normal estavam mais camuflados, alunos até com características muito especiais, nestas aulas...

PA3- Deixa-me só dar este exemplo do Manel em que ele tinha que argumentar uma energia que ele sabia que era péssima, mas conseguiu arranjar argumentos convincentes, porque realmente era uma boa energia, ele disse- como é que eu estou a argumentar com uma coisa que não acredito- mas estava a ser convincente. Portanto acho que isto é...

PA1- *E houve mesmo alunos que se revelaram, que iniciaram o ano muito tímidos dentro de uma concha e que aos pouco foram saindo dela e foi nas aulas do projeto Apolo, e foi nas aulas em que eles tinham que expor, em que tinham que participar, em que tinham que apresentar inclusivamente aos pais, estou-me a lembrar do Luís..., em que eles começaram a ganhar terreno e a ganhar confiança...*

PA3- *E mesmo às vezes até alunos que são menos bons...a serem os primeiros a quererem fazer e a querer dar a cara...Estava-me a lembrar da Mafalda...*

PA2- *E o Jorge também, a Constança...*

PA3 – *Alunos que às vezes academicamente podem não ser tão bons, mas que são os primeiros a ...neste modo de trabalhar são os primeiros...*

No que diz respeito aos alunos e este processo de ensino-aprendizagem que dificuldades foram diagnosticadas?

PA2- *Falta de autonomia, eles não estavam habituados a serem eles sozinhos a fazerem o seu estudo, a construírem o seu conhecimento. E senti que eles no início estavam com os livros à frente e tinham, no fundo, que procurar e eles nem sabiam muito bem...*

PA3 - *“Mas temos de fazer um resumo? O que é que temos de tirar daqui?” No início eles tiveram muita dificuldades, depois ao longo do ano perceberam que têm de pesquisar, relacionar com aquilo que querem...*

PA2 – *Eles estão muito habituados a que sejamos nós a responder-lhes a tudo...eu lembro-me de uma aula assistida com o Prof. Matias Alves e nós já tínhamos feito a visita ao Douro e eles “Professora, qual era a barragem que nós fomos ver”... e o Prof. Matias Alves “Pesquise”. Se queres saber, pesquisa. Porque ele queria a resposta imediata.*

Que estratégias é que vocês aplicam para os ajudar a superar essas dificuldades?

PA2- *É um bocadinho por aí, não lhes dar logo a resposta de imediato...*

PA1 – *Devolver a pergunta que passa, não necessariamente por eles irem para o computador pesquisar, mas passa também por eles perguntarem aos elementos do grupo, interagirem uns com os outros, muitas vezes os outros até sabem as próprias perguntas e, claro, temos sempre o recurso da net, mas a interação entre eles é fundamental. Pô-los a falar uns com os outros e a aprender uns com os outros é fundamental.*

PA3 – *Sim, sim, porque a internet acho que não tem que ser primeiro...*

PA2- Eu acho que também há outra dificuldade que eles tiveram que é saber a dinâmica de grupo. Eles tiveram alguma dificuldade em assumir os seus papéis e a responsabilizarem-se por esses papéis e depois saberem interagir uns com os outros. No início eu senti muito essa problemática, essa dificuldade, depois foi-se resolvendo, mas no início esse foi um dos problemas para além da falta de autonomia que eles tinham.

Resumindo, como aprendem os alunos nesta área Apolo, quais as técnicas e instrumentos de trabalho utilizadas?

Trabalha muito com a construção de determinados processos desde a planificação, execução, até à apresentação final. A aprendizagem por projeto é, em parcelas pequeninas, e depois no seu todo o principal modelo de aprendizagem.

PA1- É a aprendizagem baseada na resolução de problemas. Eles têm um problema, têm que pôr hipóteses, depois têm que testar as hipóteses, depois têm que estudar como é que vão testar estas hipóteses. Depois têm de criar formas de as testar, iam ao laboratório ou então arranjavam formas de fazer, depois há outra coisa, que fizemos muitas vezes, que foi pô-los a falar uns com os outros, pô-los a debater para trocarem conclusões entre eles, para validar essas hipóteses, para debater, para argumentar e para no final chegar ou não a uma conclusão. Porque às vezes a conclusão é não haver conclusão. Que é uma coisa que também lhes custa muito...Às vezes é preciso reformular.

PA2- Há outra coisa que eu acho também que é muito importante, eles estão habituados a dar os conteúdos muito estanques em cada disciplina, em Ciências ou em Físico-química, aqui aprendem que tudo está relacionado, pelo menos procuramos que isso se veja. Então arranjamos uma situação-problema onde eles conseguem perceber que afinal as coisas até se relacionam. Faz muito mais sentido uma aprendizagem assim, na minha opinião, do que dar tudo em separado, compartimentado. Para eles é muito mais significativo. E é mais interessante, é mais aliciante. É claro que nem sempre conseguimos fazer isso, mas acho que era assim que as coisas deviam ser dadas. O currículo, na minha opinião, devia ser assim.

Como é feita a avaliação do trabalho realizado?

P- Um elemento fundamental e muito importante, pelo menos para nós no quinto ano, foi o portefólio. Acabava por ser algo material que conseguíamos ver se estava organizado, se estava estruturado, se tinha havido algum conteúdo ou processo que não fosse apenas o produto final. O produto final era muito importante, sem dúvida, mas mais do que o produto final na medida em que isto é um projeto, o portefólio tinha que refletir essa construção. Para além da

observação, daquilo que íamos vendo aula a aula, tinha muito que ver com a capacidade de ter um portefólio organizado, estruturado, com os elementos mais importantes.

PA3 – O portefólio, sim, organização é importante, mas acho que mais importante é se eles responderam ao nosso feedback. Nós víamos, por exemplo, o portefólio e dizíamos “ mal organizado, não tem isto, não tem...” se faltavam elementos e acho que é mais importante se o aluno conseguiu retificar as faltas do portefólio. Portanto o portefólio não só como arquivador...mas como...vai-se renovando, vai tendo feedbacks...

PA1 – E enriquecer. Uns tinham lá os nossos guiões de aprendizagem direitinhos e outros que entre os guiões de aprendizagem tinham enriquecido com outras coisas, que ele contruiu, que ele trouxe, que ele viu, que ele pesquisou ...

PA3 – Nós temos portefólios onde eles têm a atribuição de tarefas, e depois também conseguem criticar se o outro (e está lá escrito) se o outro cumpriu, se não cumpriu, o que é que têm de fazer na semana seguinte quando têm Apolo. Portanto...

PA2- Muito importante. Nós tivemos aquela...Nós tivemos vários momentos de avaliação, tivemos o momento de avaliação diagnóstica, onde fizemos um levantamento das ideias prévias sobre o tema, depois tivemos a avaliação formativa, a sumativa aqui foi o produto final. Que é uma avaliação diferente dos testes a que eles estavam habituados. O que falhou, na minha opinião, foi a falta de instrumentos de observação da avaliação formativa, principalmente da formativa, digo eu. Nós íamos tendo algum feedback, íamos dando feedback aos alunos, as assembleias de alunos que aqui ainda não falamos foram fundamentais...

PA3 – Eu acho que aquela coisa de ter que atribuir um número...

PA2 – Havia alunos que achavam que a avaliação devia ser qualitativa...

PA3 – Atribuir um número como nas outras disciplinas é difícil...

PA1- É. Acho que, como diz P, o importante não é só o produto mas é o processo e avaliar processos é mais difícil que avaliar produtos, mas tem que ser feito e nós tentamos fazê-lo. Nós tivemos esse cuidado em todos os passos. Agora sim, as grelhas de observação eram as coisas mais difíceis de manter atualizadas e os registos.

P- Houve também os momentos de auto e heteroavaliação que eles tinham que fazer.

PA1 – E fizeram, nós referimos. Eles têm isso no dossier deles, esses momentos.

PA3- Aliás, eles também avaliaram os outros elementos do grupo, nos seus papéis. E aí eles são críticos, muito críticos...

PA1 – É, isso foi uma surpresa...

No que diz respeito ao ambiente de aprendizagem, foram previamente definidas regras para o desenvolvimento do trabalho?

PA1 – Sim, claro, regras...eles sabiam perfeitamente quais eram, não é, embora fossem referidas novamente.

PA2- Eles têm dificuldade neste tipo de “disciplina” em gerir a liberdade deles, eles no início não sabem muito bem até onde podem ir, a dada altura eu notei que ao longo ano, até nos intervalos eles queriam vir para a aula, nós dizíamos “vamos descansar”, mas eles queriam estar lá dentro.

PA3- “ Mas já podemos, já podemos entrar?”

PA2- Eles já sabiam que tinham que ir para os sítios deles e que não podiam falar muito alto, eles foram aprendendo e foram sempre aos poucos...

PA3- Aliás no início nós utilizamos uma maneira com uns post-its, o verde e amarelo que púnhamos no grupo e acho que isso deixou de ser necessário, porque sim, havia mais um ruído saudável, era um ruído de trabalho. E foi engraçado eu tive uma aula de Apolo em que os meninos andavam 7º A, 7ºB, G5, sempre para cima e para baixo e uma vigilante, em pânico “ Mas o que é que se passa, porque é que não estão na sala de aula?”, “ Mas porque é que não estão todos lá dentro?” e eu expliquei-lhe o que é que estava a acontecer.

No quinto ano, os alunos também cumprem as regras, foram estabelecidas regras?

P – No quinto ano as regras são muito importantes, eles começam a perceber no início do ano que há muita coisa diferente e as regras para eles são importantíssimas. Eles até são fanáticos pelo cumprimento das regras, há um certo fundamentalismo pelo cumprimento das regras, acham que é inadmissível que aquele não esteja a cumprir e aquela crítica sem filtro que eles expressam, é muito evidente. Mas as regras são muito importantes. Houve obviamente necessidade, e uma vez que a professora era também diretora de turma, de reforçar (estou a falar da professora de português) reforçar a parte do cumprimento de regras e depois foi pouco mais do que isso, foi falar das regras do trabalho em grupo, que era aquilo que diferenciava o que ia ser feito no Apolo relativamente às disciplinas curriculares. Razão pela qual não me pareceu que para os meninos fosse assim muito problemático, uma coisa muito diferente. Eu senti que eles acharam mais interessante quando houve a tal mudança de mobiliário, quase que

podiam automaticamente sair do sítio sem sair da carteira, que para eles era assim uma coisa um bocado engraçada...não houve dificuldade, para eles as regras, são quase que uma necessidade e eles percebem isso desde pequeninos porque já têm isso também trabalhado no primeiro ciclo, por isso as regras para eles são algo absolutamente natural e eles desejam que haja regras, senão também sentem-se perdidos. Não notei grande diferença.

Como caracterizam o relacionamento interpares?

P- Dos alunos? Houve aquela coisa interessante de que se falou há pouco, de se privilegiar uma primeira etapa do “amigo com quem se vai trabalhar” que aos poucos foi evoluindo para “trabalhar com a pessoa com que eu trabalho melhor” e menos aquela pessoa com quem eu gosto de brincar. Já no quinto ano isso foi notório. Provavelmente no sétimo em que há uma maturidade maior tenha sido...mas pronto, um relacionamento que sofreu essa alteração. É muito ainda na base dos afetos, das amizades, a partir de certa altura começa-se a perceber...

PA1- São idades em que eles são muito radicais, amam muito, e depois odeiam muito...são muito...é tudo...

P- Sétimo ano, sem dúvida.

PA1- é tudo muito forte, muito intenso, tudo muito intenso, nas relações entre eles e como qualquer menino de doze anos e ainda por cima numa aula em que se podia notar mais as relações entre eles, também tivemos lá grandes paixões e grandes ódios, mas sempre dentro do espírito da disciplina, sem nada de maior.

P- E eu acho muito interessante porque no sétimo e também no nosso quinto, havia alguns meninos com necessidades educativas especiais que acabaram por ser perfeitamente enquadrados, aceites, como pares mesmo, que dentro das suas capacidades foram sempre contribuindo de forma muito positiva para o que estava a ser realizado.

Dadas as características do projeto consideram que as condições propiciam um bom clima de ensino-aprendizagem?

PA3- Sim. Claro que uma sala de aula com janelas....Mas sim.

É trabalhada a responsabilização do alunos pelo sucesso da sua aprendizagem, os alunos são, por exemplo, implicados nas metas e objetivos a atingir?

P- Sem dúvida. E eles percebem muito isso facilmente, se não for feito podem comprometer o trabalho do grupo.

PA3- Eles sabem ser responsáveis, eles sabem.

São considerados os interesses e as necessidades dos alunos de modo a estimular o seu envolvimento na aprendizagem?

PA1- Eu acho que sim, acho que a gente tem sempre muito cuidado para os envolver o máximo possível. Eu acho que eles este ano estiveram sempre envolvidos, sempre comprometidos com o projeto. Coisa que às vezes nas aulas mais expositivas não acontece. Há um envolvimento, um comprometimento muito maior.

Conseguem exemplificar uma situação em que tenham ido ao encontro do interesse e ou necessidade do aluno?

PA2- Por exemplo, um aluno com características não muito da sociabilização mas que eu sabia que informaticamente ele gostava muito. Portanto, ele foi responsável por fazer os vídeos...portanto aí eu dei um trabalho específico, para aquele aluno, porque sabia que era uma maneira de o envolver, socialmente se calhar teria mais dificuldades.

Consideram que o tipo de acompanhamento prestado propicia o desenvolvimento da autonomia, iniciativa e a capacidade de aprender ao longo da vida?

PA1- O mais possível. Este método de ensino é aquele que eu estou, como professora, convicta que propicia mais o aprender o longo da vida.

P- Sim, porque vai-lhes dar as ferramentas para eles conseguirem perceber como tomar uma decisão autonomamente, como gerir trabalho de grupo, como desenvolver toda uma série de competências que são úteis para o resto da vida.

PA3- E a articulação entre diferentes saberes...

P- A visão transversal das coisas, das questões...

São trabalhadas questões relacionadas com a Cidadania?

P – Muito.

De que modo?

P - Foi frequente também a relação da Cidadania com o nosso Apolo, uma vez que tinha muito a ver com histórias, facilmente nós transportávamos uma história que tinha um lado humanitário, que tinha uma vertente cívica pertinente, para ser trabalhada como uma história que os meninos podiam aproveitar. E isso foi sempre um contributo muito, muito presente.

PA3- E eu acho que o facto de se trabalhar em grupo, trabalhar em pares, é muito o saber estar como cidadão, portanto isso é muito trabalhado.

PA1- O respeitar a opinião dos outros, os debates que fizemos, o saber ouvir...

PA2- Nas assembleias eu acho que foram o melhor exemplo de cidadania...Nós nem sequer tínhamos que intervir. Nós ficávamos lá encostados e eles próprios sabiam que tinham que respeitar quem estava a falar.

E agora no que concerne ao impacto do projeto na aprendizagem dos alunos. Como atuaram perante as diferenças nos ritmos de aprendizagem?

PA1- Eu acho que é mais fácil atuar perante as diferenças nos ritmos de aprendizagem quando eles estão em pequenos grupos e estamos mais que um professor dentro da sala de aula, e eles estão a fazer coisas diferenciadas. Acho mais fácil atuar com esta modalidade de projeto do que quando estamos em sala com todos os alunos e queremos que todos aprendam o mesmo, ao mesmo tempo...

PA2- Eles ali como podiam ter tarefas diferentes, podíamos ir atribuindo papéis diferentes de acordo com as características de cada um.

P- Eles próprios acabavam por reconhecer, aceitar e propor dentro das capacidades de cada um, qual o contributo que ele poderia dar...

PA1- E é que nós ali tínhamos muita ajuda e nem sempre (isto é preciso dizer) era o professor que dava a resposta, às vezes era o colega de grupo ou era a pesquisa que ele fez, ou era o próprio aluno que acabava por resolver e isso é que é a grande mais-valia deste tipo de projetos. É que o aluno percebe que consegue, que tem recursos para tirar as suas dúvidas.

PA3- E que esse recurso não é o professor...

PA1- Não tem que ser sempre o professor.

Qual o impacto na aprendizagem dos alunos no que concerne ao domínio de linguagens e capacidade de expressão?

P- Penso que eles fizeram coisas extraordinárias como um TedTalk para a comunidade escolar. Quinto ano e li com uma capacidade de comunicação, exposição, de vir para a frente e propor até uma participação interativa com a audiência que está à frente deles...Eles realmente conseguiram fazer coisas extraordinárias que eu, no início do ano não imaginava que eles fossem capazes.

PA3- No início tinha muita dificuldade em expor a opinião e a meio o ano, numa outra disciplina, em Cidadania, eu olhei para a aluna, já nos conhecíamos, “é para ir ali, não é? Então eu vou fazer apresentação. Quer que seja a primeira?”. Uma aluna que detestava falar em público e que desenvolveu imenso.

PA1- Vou só contar esta, não resisto. Na exposição interativa tive um aluno a apresentar um trabalho e no final, uma mãe veio ter comigo a chorar, a dizer “ eu nunca imaginei que o meu filho em três meses tivesse esta evolução”. Só porque apresentou e estava a gostar de estar ali a apresentar...

PA2 – Nós tivemos a mãe de um aluno que nos veio agradecer porque finalmente apareceu uma área onde o aluno podia mostrar tudo aquilo que era porque numa aula curricular normal ele não conseguia.

P- Nós também tivemos uma encarregada de educação que não era mãe era irmã, que disse “ eu nunca imaginei que crianças do quinto ano tivessem este à vontade e esta capacidade para se expor e comunicar e apresentar.

PA3. Passa a ser...faz parte

P- Exatamente...normal.

PA3- Normal, sim. E eu vi exposições feitas pelos alunos de sétimo, muito melhores, com muito mais à vontade do que com alunos de 11º. Com um à vontade...é normal, não há receio de se expor, não há receio de dar opinião, porque é normal.

No que diz respeito ao sentido crítico e processamento da informação?

PA1- Sim, sem dúvida, muito melhor. Até porque eles sabem que vão dar opinião, sabem que podem dar opinião. Se não dão opinião hoje, vão ter oportunidade de dar opinião na altura. Até porque fazemos sempre balanço escrito, ou fazemos assembleias, e eles eram bastante críticos, quer para dizer bem, quer para fazer a sua crítica, construtiva, claro está. Ficaram com o sentido crítico muito mais apurado.

Pensamento criativo?

P- O mesmo...

PA2- Se bem que...Eu acho que eles ainda poderiam...Acho que os alunos...

PA3- Sim, é uma construção...

PA2- Tenho notado de ano para ano que os alunos estão cada vez menos criativos e senti isto nesta etapa final do projeto. Lá está, é isto, é eles estarem habituados a nós fazermos tudo e eles não têm que fazer nada, e portanto a criatividade vai-se escondendo...

PA3- Eles mostram criatividade quando lhes é explicado. Dentro daqueles bocadinhos eles podem ser criativos, agora, colocares tudo no aluno...aí é que não conseguem, também é sétimo ano, não é...

P- É assim, em termos de criarem soluções, em termos de criarem modelos de apresentação, em termos de criarem situações, o quinto ano é muito imaginativo, não sei porquê depois chegam ali ao terceiro ciclo, não sei o que se passa mas sinto que os meninos têm mais receio de ...

PA3- Enquanto que o quinto ano é ... não medo para nada, no sétimo já há vergonha em relação ao outro...

P- E o ser criativo para ele pode ser uma coisa parva e sinto-os mais retraídos. No quinto, eu vi que houve muita espontaneidade e havia às vezes propostas que eu acredito que noutros níveis diriam “que parvoíce” ou que “absurdo” e que eles ali não tinham medo e achavam que era exequível e avançavam e podia não resultar da forma que pretendiam mas não havia esse receio do julgamento do outro.

O impacto no desenvolvimento de projetos e resolução de problemas foi, então, muito positivo.

P- Sim, claro, vai ao encontro do que estivemos a dizer.

Pensam que o projeto teve ou pode ter impacto nos resultados escolares dos alunos?

PA1- Eu acho que sim. Eu estou convencida que terá.

P- Embora, neste momento, não consiga mensurar...

Este ano? Consideram que este ano já houve impacto do projeto nos resultados escolares?

PA1- Sinceramente, na minha opinião enquanto professora, a gente não pode estar muito preocupada com isso a curto prazo. Eu acho que isto da educação é tudo a médio e longo prazo e que temos que agir por convicções, é claro que também baseados no que conhecemos da literatura, de outras fontes e de outras experiências. E eu como professora estou convencida de que este é o caminho e que terá impacto. Porque os ensina a pensar e os ensina a raciocinar e não só a acumular conteúdos. E...e portanto se me pergunta “ está a haver impacto neste

momento?”, eu não sei. “Vai haver amanhã?”, não sei. Agora, que eu estou convencida que haverá, estou.

PA3- Eu convenci-me em Maio, vou dar um exemplo de cidadania: um dos temas era a política, os partidos, não é um tema fácil para um sétimo ano. E então eles tinham um texto que, para mim, não era fácil, aqueles termos não são fáceis...e então combinamos, eu e o meu colega, fazermos aquele trabalho e eles tinham que ler o texto, interpretar o texto, pesquisar palavras que não percebiam, tentar entre eles, quando havia um palavra que não percebiam entre eles, antes de aceder à internet, tentar chegar ao significado da palavra para tentar perceber o que o texto dizia...Eu sou sincera, eu quando entreguei o texto pensei “isto não vai dar nada certo”. Não se imagina: grupos, não houve dificuldade em fazer grupos, não houve dificuldade nas regras para a cidadania e para fazer o trabalho, não houve dificuldade nenhuma em pedir ajuda ao outro e tiveram uma apresentação sobre os partidos e a formação de um partido baseado naquelas regras que, sou sincera, se eu pusesse aquele trabalho a alunos de 10º e 11º, iam ter muitas dificuldades.

Então consideram ter observado mudanças comportamentais nos alunos?

PA1- Ao longo do ano, sim.

E como descrevem o impacto do projeto na motivação, autoestima e autoconfiança dos alunos?

PA1- Eu acho que foi muito positivo.

PA3- Muito positivo.

P- E nos produtos finais e naquelas exposições que nós fizemos acho que foi notório o gosto e o gozo que eles tiveram em poder mostrar às famílias e à restante comunidade escolar quanto tinham feito e tinham evoluído.

PA1- acho que sim, muito positivo.

No que diz respeito ao impacto do projeto na prática dos professores. Existem diferenças entre a vossa prática pedagógica habitual e a que desenvolvem no projeto Apolo?

PA1- Existe. E eu vou ser muito sincera, eu acho que este projeto, para ser positivo e para dar frutos, tem que estar a ser dado por professores que acreditem nele. Um professor que não credite na metodologia de projeto e esteja a dar projeto não vai funcionar. Em termos particulares, eu ... pessoalmente eu acho que isto contribuiu para eu ficar um bocadinho triste de, nas minhas outras aulas, não poder aplicar mais a metodologia de projeto. Acho que há uma

certa frustração depois de ir para outras turmas, para outras aulas onde eu tenho que ter outra postura, não sei se “tenho” mas estou a ter e acho que realmente tenho um bocadinho frustração de não poder alargar uma posição que eu sinto, uma posição de professora de projeto que eu sinto a ter mais frutos, não poder alargar a toda a minha atividade. Tenho um binómio dentro de mim de frustração e de satisfação.

P- <mas depois há outro aspeto muito importante enquanto professor desta forma de trabalhar, dá muito mais trabalho ao professor, esta forma de trabalhar, do que a aula convencional. De preparação, organização, de monitorização, de reorganização ao longo de todo o processo, e exige constantemente um esforço e exigiu também um esforço muito grande no início por ser uma coisa nova. Tivemos que quebrar muita pedra, tivemos que, explorar muito caminho por trilhar, e isso foi duplamente exigente. Mais exigente do que é ter de preparar mais uma disciplina, de um certo nível curricular, e lecionar nos moldes tradicionais.

Mas quais dificuldades é que sentiram?

P- Na preparação?

Sim, na preparação de uma nova prática...

P- Ter que ajustar o currículo de HGP com o currículo de Português e estar ali em tempo record a tentar ver onde se cruzam, porque eu não conhecia de todo o programa de Português e a organização do tempo, meu e da colega, porque tínhamos que todas as semanas tentar perceber o que estava feito, o que estava por fazer e se estávamos a ir pelo caminho certo, se estávamos a perder o foco, se os meninos estavam a tirar proveito...Isso tem que ser constante. E isso exige em termos de tempo e disponibilidade e reflexão, muito mais do que aquilo que é eu ter uma turma, dar as minhas aulas, fazer as avaliações, monitorizar essas avaliações é muito mais simples, do que estar a fazer este trabalho de grupo. Mais complexo tornava-se ainda quando se tinha que congregiar todo o conselho de turma e com todas as dificuldades que isso implica, desde a predisposição dos colegas estarem mais ou menos predispostos para a colaboração, por isso, em termos de exigência e de adaptação e preparação, é muito maior.

Depois as aulas, até me parecem mais fáceis porque estamos a orientá-los.

PA2- Eu às vezes saia mais desgastada...porque eu tenho de estar ali, ali, ali...apesar de estarmos quatro.

P- Mas alterou muito em termos de práticas...

PA1- Estamos ali com todos os nossos sentidos...

PA2- Se calhar cansava-me menos numa aula normal em que eu chegava ali, falava...mas eu tenho que estar...são vários projetos, alunos a trabalharem às vezes situações diferentes e eu tenho de estar a situar-me...em termos psicológicos a mim...sinto mais necessidade de fazer mais esforço porque tenho que estar a ajudar nas várias vertentes, apesar de sermos quatro estamos sempre...

PA3- Faz-me lembrar aquelas aulas quando dar um teste e no dia anterior tu tens os alunos a bombardear-te com todas as matérias...

PA2- Parece que nós temos que dominar tudo, não é, e numa aula normal sabes que vais dar aquilo. Já dás aquilo há muitos anos e não foge muito dali. Eu ali, por mais que prepare, eles podem surgir com perguntas e...às vezes temos que investigar, que nem sabemos muito bem o que nos estão a perguntar...

Como é que foram planificando o vosso trabalho (em par pedagógico ou em quarteto pedagógico)?

P- No quinto ano, todas as sextas-feiras tínhamos uma hora de verificação do que estava feito e de planificação do que fazer a seguir, a breve ou a longo prazo.

PA2- Nós estávamos sempre a falar.

PA3- Como tínhamos horários muito coincidentes e outras turmas em comum, dava para reunir bastante.

Existe uma partilha de experiencias entre os professores quinto e de sétimos anos? Foram tendo momentos em que partilhavam experiencias durante o decorrer do projeto?

PA1- Sim, tivemos as assembleias, a visita ao rio Douro, os produtos finais implicaram uma preparação e uma apresentação conjunta. Não houve tão regular porque para o nosso pequeno grupo já era difícil e com o nosso conselho de turma também, fomos tentando, sempre que era exigível e mesmo fundamental para a execução, esses momentos aconteceram. Se me perguntam se foram suficientes eu diria claramente que não. Foram os possíveis.

PA3- Há muito trabalho por trás disto tudo, enquanto que numa aula tradicional nós sabemos o currículo, sabemos o que temos que dar, numa aula destas não...

PA2- Eu acho que todos deviam dar esta disciplina, porque eu acho que as pessoas e agora vou fazer um desabafo, falam muito e gostam muito de criticar, mas não têm noção do trabalho que isto dá e eu acho que toda a gente, não deviam ser só as mesmas...deviam diversificar, deviam passar pela educação física, pela área mais da artes, acho que devia toda a gente, porque de

facto isto não é fácil e devia diversificar, concentra-se também numa...eu entendo que agora vamos seguir no oitavo ano para dar continuidade ao projeto e acho que faz todo o sentido, mas acho que todos nós devíamos dar porque às vezes senti um bocadinho isso, senti um bocadinho falta, pronto é um desabafo pessoal, mas é uma falta de apoio, nós tentamos fazer o melhor que conseguimos, às vezes se calhar não somos muito bem entendidos, mas era fundamental haver mais esta...não estou a falar em relação ao quinto, estou a falar em relação a todos, depois somos mal entendidos e acho que...toda agente devia dar porque não é nada fácil, parece fácil mas não é nada fácil.

Consideram que a experiência se repercutiu na vossa prática docente fora do âmbito do projeto?

PA2- Vou dar um exemplo, 11º ano, faltava uma semana para o teste, eu estava quase a terminar a matéria mas a olhar para o relógio porque tinha de terminar a matéria, e eu tinha uma turma de engenheiros muito, muito participativos, muito observadores, queriam saber tudo, e então tinha regularmente perguntas que não estavam na matéria...e eu sempre a olhar para o relógio porque tinha que dar a matéria, eles “e isto” e “aquilo” e eu “meninos, chega, temos de terminar a matéria. Horrível para mim, saí da aula de rastos. A aula não tem de ser assim, mas eu combinei com eles, eu vou terminar a matérias, vamos terminar exercícios, depois temos um teste. Na aula seguinte, temos um computador e temos internet, porque eu não sei responder a tudo e vocês vão tirar as vossas dúvidas todas – eu dei por mim a responder a perguntas da faculdade relacionadas com a física, coisas até relacionadas com a candidatura aos exames - mas foi uma aula em que foram eles que guiaram a aula e em que tiraram todas as dúvidas que tinham.

P- Em relação isso a experiencia deste ano acabou por reverter na ambição de querer fazer coisas novas e neste momento estamos a preparar projetos no Departamento das Ciências Sociais que vão muito ao encontro de algumas práticas que foram feitas e adquiridas ao longo deste ano, e tentar mobilizar alunos e professores mais ou menos neste enquadramento de atividade, sem necessariamente ser uma área que vai funcionar ao longo do ano, mas um pequeno projeto que vai funcionar em dois momentos. E que eu gostava de ver concretizado para o ano. Se isto não se refletir naquilo que nós fazemos acho que não faz sentido nenhum, e é como PA1 disse há pouco, se as pessoas não acreditarem no que estão a fazer custa e não traz benefício nenhum.

Estamos mesmo a finalizar o último bloco, qual é a vossa opinião sobre o documento o Perfil do Aluno para o Séc. XXI?

PA3- Já devia ter vindo há mais tempo.

PA1- Absolutamente necessário. E fazia muito gosto que não fosse só folclore...

PA3- Que não fosse um ciclo de quatro anos...

P- Que não fosse um ato político e que fosse efetivamente uma mudança. Tenho sempre receio dos atos políticos porque cada legislatura quer fazer uma mudança e faz tábua rasa do que está para trás.

PA1- Esse é que é o grave problema.

P- Assusta-me o investimento que isto exige de nós enquanto professores e se não passar de um ato político e daqui a dois anos falam tábua rasa do que está a ser feito.

PA3- Apesar, e eu já disse isto também, quem se envolve não consegue voltar para o método tradicional.

Consideram então que o projeto Apolo permite alcançar os objetivos propostos neste documento?

PA1- Sim

P-Sim

Um balanço do trabalho realizado: as vantagens foram sendo referidas, alguma desvantagem diagnosticada?

PA1- Desvantagens...eu não sei muito bem a que se refere, mas eu acho que nunca vai ser possível haver um ensino exclusivamente por projeto, eu acho que vai ter que haver sempre momentos teóricos, momentos expositivos e momentos em que o professor e a explicação do professor vai fazer toda a diferença. Parece que estamos aqui só a fazer só a apologia do projeto, não é isso também de que se trata, agora, que a aula tradicional assenta na exposição combinada com o diálogo, resolução de exercícios, o professor a resolver, que uma metodologia só baseada nisso não pode persistir, que está a dar cabo do nosso sistema, completamente, tem que haver mudança. E eu gostava muito que fosse esta a mudança e que este modelo do nosso Apolo fosse para ser implementado em termos curriculares numa maior percentagem de tempos, que acho que é muito pouco, o tempo curricular semanal dedicado a fazer trabalho de projeto ainda é muito reduzido tem que ser alargado, pondo essa ressalva, claro, temos que manter na mesma as coisas equilibradas. Mas alargar bastante este tempo.

E que mais propostas no sentido de uma otimização do projeto?

PA1- Mais tempo para o projeto, mais disciplinas envolvidas, mais interdisciplinaridade.

P- Mais tempo para nós mobilizarmos as pessoas.

PA1- Mais trabalho colaborativo, mais trabalho colaborativo entre docentes, trabalho real.

PA3- É o que a Isabel diz, só consegue trabalhar neste tipo de projetos quem acredita nele.

P- Uma desvantagem é termos de trabalhar muitas vezes com pessoas que não acreditam nele ou que estão numa atitude menos colaborativa. Porque a dificuldade da colaboração é às vezes teres que trabalhar com pessoas...

PA1- É ser artificial. Tem que ser real senão não é colaboração. E existir um tempo e um espaço real para essa colaboração que não pode ser a um final da tarde, quando as pessoas estão completamente cansadas...

P- Ou à mesa, na cantina...

PA1- Enquanto almoçamos...exatamente, existir esse tempo e espaço para que as pessoas que estão envolvidas neste projeto continuem motivadas e ...

P- A colaboração não pode ser só a troca de emails ...

PA2- Eu acho que, por exemplo, na avaliação não devíamos ser só nós a avaliarmos os alunos... Se eles trabalham com as outras disciplinas determinadas aprendizagens que vão de encontro o projeto, eu acho que os colegas também deviam participar nessa avaliação.

PA3- E mesmo, de vez em quando- isto implica meios- mas também de vez em quando a presença de outros professores, que também fazem parte.

Terminamos, agradeço muito a vossa colaboração.

Anexo 3

Guião da Entrevista ao Coordenador do Projeto



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

Investigação no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação

Desafios da Escola de Hoje – o projeto Apolo e o Perfil do Aluno para o séc. XXI

Guião de entrevista semiestruturada

Projeto de Investigação

Questão de Partida

O projeto *Apollo*, na perspetiva dos agentes envolvidos, permite trabalhar as competências descritas no Perfil do aluno para o Século XXI?

Questões de Investigação

- e) Como se caracteriza o modelo pedagógico do projeto *Apollo*?
- f) Qual a perceção de alunos e professores sobre o impacto deste projeto nas suas aprendizagens?
- g) Qual a perceção dos professores sobre o impacto deste projeto nas suas práticas?
- h) Qual a perceção de alunos e professores sobre a articulação deste projeto com o perfil do aluno?

Objetivos gerais da Entrevista

- Perceber quais as necessidades ao nível da (re) organização da escola com vista à implementação do projeto;
- Implementação do projeto – currículo, objetivos e avaliação;
- Caracterização do projeto *Apollo* – práticas pedagógicas predominantes;
- Ambiente de aprendizagem e relação pedagógica – prática de valores;
- Vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto.

Sujeitos de investigação

Coordenador e professor do projeto Apollo

Estrutura de recolha de dados

O guião de entrevista semiestruturada encontra-se dividido em **6 blocos de questionamento**:

Bloco 0 – Legitimação da entrevista;

Bloco 1 – Caracterização do entrevistado;

Bloco 2 – Organização da escola com vista à implementação do projeto;

Bloco 2 – Implementação do projeto;

Bloco 3 – Caracterização do projeto Apollo – práticas pedagógicas predominantes;

Bloco 4 - Ambiente de aprendizagem e relação pedagógica – prática de valores;

Bloco 5 - Avaliação e impactos do projeto;

Bloco 6 - Vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto.

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
Bloco 0 – Legitimação da entrevista	Contextualizar a entrevista no trabalho de investigação em desenvolvimento; Criar um ambiente propício à realização da entrevista.	Agradecer a disponibilidade e colocar o sujeito de investigação na situação de colaborador; Garantir a confidencialidade dos dados a recolher, o anonimato do sujeito de investigação e propor a gravação áudio da entrevista; Explicitar a problemática, os objetivos centrais e a pertinência do trabalho de investigação em curso.
Bloco 1 – Caracterização do entrevistado	Caracterizar o sujeito de investigação;	1 – Quantos anos tem de tempo de serviço? 2 – Há quantos anos leciona na escola onde está a ser desenvolvido o projeto Apollo? 3 – Como surgiu a proposta de integração e Coordenação do projeto Apollo? 4– Tem alguma experiência de participação num projeto semelhante? 5 – Teve alguma formação prévia? 5.1 – [Em caso de resposta afirmativa à questão 2] De que modo decorreu essa formação? 5.2 – [Em caso de resposta negativa à questão 2] A falta de formação dificultou a elaboração do projeto?

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>Bloco 2 –</p> <p>Organização da escola com vista à implementação do projeto;</p>	<p>Organização de tempos e espaços de aprendizagem Perceber a organização e gestão dos tempos;</p> <p>Organização dos alunos / professores Perceber quais os critérios usados na seleção das turmas envolvidas e os critérios para alocação de professores</p> <p>Estruturação e objetivos do projeto Conhecer os objetivos a atingir com o projeto comunicação dos objetivos a professores, pais e alunos Implicação e comprometimento dos professores não envolvidos no projeto</p> <p>Recursos materiais e humanos Saber quais os recursos materiais mais frequentemente utilizados Saber qual o parecer do Coordenador sobre a adequabilidade e qualidade das infraestruturas e dos equipamentos Saber qual o parecer do Coordenador sobre a adequabilidade dos recursos humanos existentes às necessidades detetadas</p>	<p>1 - Qual o tempo semanal previsto para o projeto Apollo? 1.1 – Existe uma estrutura organizacional pré-definida para a gestão desse tempo – rotinas ou momentos pré-definidos?</p> <p>2 - Em que espaço (s) decorre o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto? 2.1- Como está organizado esse espaço?</p> <p>3 – O critério para seleção de turmas está relacionado com os primeiros anos de cada ciclo do ensino básico, confirma? No caso dos professores, qual o critério para a alocação de professores ao projeto?</p> <p>4- Como define, de um modo sucinto, os objetivos do projeto?</p> <p>5 - Os pais e restantes professores tiveram conhecimento da implementação do projeto? [Em caso de resposta afirmativa à questão 5]: 5.1 - De que forma?</p> <p>6 - Os restantes professores dos Conselhos de Turma participam no projeto Apollo? [Em caso de resposta afirmativa à questão 6]: 6.1 - De que modo?</p> <p>7 – Considera que o número de docentes da área Apollo, por turma, se adequa ao cumprimento dos objetivos do projeto?</p> <p>8- Quais os recursos materiais utilizados? 8.1 - Considera que os recursos materiais e tecnológicos disponíveis se adequam às características do projeto?</p> <p>9-Dadas as características do projeto Apollo considera que as condições existentes propiciam um bom clima ensino/aprendizagem?</p>

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>Bloco 3 –</p> <p>Implementação do projeto</p>	<p>Gestão do currículo Gestão do currículo: identificação de saberes essenciais e definição de metas de aprendizagem</p> <p>Monitorização do cumprimento dos objetivos traçados e comunicação de resultados</p> <p>Supervisão e avaliação da instrução Mecanismos de supervisão das práticas pedagógicas no âmbito do projeto Mecanismos de monitorização dos progressos dos alunos</p>	<p>1 – Quais os elementos participantes na elaboração da matriz e planificação do projeto Apollo?</p> <p>2 – Que documentos serviram de diretriz na elaboração do projeto?</p> <p>3- Quais os critérios subjacentes à seleção das aprendizagens essenciais a desenvolver?</p> <p>4- Foram definidas metas de aprendizagem?</p> <p>5 - Existem encontros regulares entre os professores do projeto para uma aferição do trabalho realizado?</p> <p>6- Como é feita a avaliação do trabalho realizado pelos alunos?</p>

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>Bloco 4 –</p> <p>Caracterização do projeto Apollo - Práticas pedagógicas</p>	<p>Perceber qual a articulação do projeto Apollo com o <i>Perfil do Aluno para o séc.XXI</i>, no que concerne às práticas pedagógicas:</p> <p>Conteúdos e Competências</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber se são abordadas diferentes áreas do saber; - Perceber se os conteúdos são associados a situações e problemas presentes na vida do aluno ou no meio sociocultural; - Saber quais as competências são trabalhadas na área Apollo <p>Estratégias de Ensino e Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber se são organizadas práticas cooperativas de aprendizagem com experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificadas; - Perceber se é valorizada, na avaliação das aprendizagens dos alunos, o trabalho de livre iniciativa e a intervenção positiva no meio escolar e comunidade; - Perceber que dificuldades revelam os alunos e que estratégias são aplicadas para a superação das mesmas. 	<p>1 - Que critérios subjazem à seleção dos conteúdos temáticos?</p> <p>2 - Os alunos participam na escolha dos temas? [Em caso de resposta afirmativa à questão 2]: 2.1 - Em que medida?</p> <p>3 – Existe uma articulação com os conteúdos das diferentes disciplinas? Exemplifique.</p> <p>4 – Qual a relação do trabalho desenvolvido com a comunidade escolar e a comunidade envolvente?</p> <p>5 – Que competências são trabalhadas para além dos conteúdos curriculares?</p> <p>6 – Como aprendem os alunos? Quais as técnicas, instrumentos e de trabalho utilizados?</p> <p>7 - Quais os modos de trabalho discente (individual, pares, pequenos grupos, grandes grupos...)? [No caso de ser referido o trabalho de pares ou grupos]: 3.1 - Como são constituídos os diferentes pares e/ou grupos?</p> <p>8 – É feita uma distribuição prévia do trabalho do par pedagógico?</p> <p>9- Quais as estratégias de ensino aplicadas?</p> <p>10 – No que concerne ao processo ensino-aprendizagem no âmbito do projeto Apollo, foram diagnosticadas dificuldades por parte dos alunos? [Em caso de resposta afirmativa à questão 9]: 10.1- De que âmbito? 10.2 – Que estratégias são aplicadas para a superação das dificuldades?</p>

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>Bloco 5 –</p> <p>Ambiente de Aprendizagem, Relação Pedagógica - Prática de Valores</p>	<p>Responsabilidade e Integridade Liberdade, Cidadania e Participação Excelência e Exigência Curiosidade, Reflexão e inovação</p> <p>Conhecer o tipo de acompanhamento pedagógico prestado pelos professores; Perceber qual o envolvimento do aluno na sua Aprendizagem; Perceber de que modo o acompanhamento pedagógico contribui para o desenvolvimento da autonomia, iniciativa, responsabilidade e capacidade de aprendizagem dos alunos.</p>	<p>8- Foram previamente estabelecidas regras para o desenvolvimento do trabalho? [Em caso de resposta afirmativa à questão 1]: 1.2 - Os alunos cumprem, por norma, as regras estabelecidas?</p> <p>9- Como caracteriza o relacionamento interpares?</p> <p>10- É trabalhada a responsabilização do aluno pelo sucesso da sua aprendizagem – os alunos são, por exemplo, implicados nos objetivos e metas a atingir?</p> <p>11- São considerados os interesses e as necessidades dos alunos de modo a estimular o seu envolvimento na aprendizagem? [Em caso de resposta afirmativa à questão 4]: 4.1 - Exemplifique.</p> <p>12- Considera que o tipo de acompanhamento prestado propicia o desenvolvimento da autonomia, iniciativa e a capacidade de <i>aprender ao longo da vida</i>?</p> <p>13- São trabalhadas questões relacionadas com a cidadania? [Em caso de resposta afirmativa à questão 6]: 6.1 - De que modo?</p>

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>Bloco 6 – Avaliação e impactos do projeto</p>	<p>Avaliação interna do projeto Mecanismos de avaliação Agentes envolvidos Usos da avaliação</p> <p>Impactos do projeto Ao nível organizacional - Na liderança escolar - Na forma de organizar tempos e espaços de aprendizagem - Na forma organização e gestão de alunos e professores Ao nível das práticas profissionais - Na organização/distribuição do trabalho docente - Nas formas de trabalho interpares - Na competência profissional dos docentes Ao nível das práticas pedagógicas - Na organização/planificação do trabalho - Na qualidade da relação pedagógica - Na diversificação de estratégias de ensino - No recurso a percursos curriculares alternativos Ao nível do sucesso dos alunos - Nas taxas de sucesso escolar Na autoestima, motivação e autoconceito - Na relação com colegas, professores e comunidade escolar - No desempenho cívico</p>	<p>1 - Tratando-se de um projeto desenvolvido no âmbito do PFAC, existe uma supervisão ou avaliação interna e /ou externa? [Em caso de resposta afirmativa à questão 1]: 1.1 - Em que moldes é realizada?</p> <p>2- Considera que os resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto têm impacto no modo como a liderança pensa a organização da escola? [Em caso de resposta afirmativa à questão 2]: 2.1 – Em que âmbitos?</p> <p>3- Considera que esta experiência se repercutiu ao nível da prática docente fora do âmbito do projeto (trabalho interpares, competência profissional, organização e distribuição do trabalho) ? Exemplifique.</p> <p>4- Qual o impacto do projeto ao nível das práticas pedagógicas?</p> <p>5-Considera que houve impacto na aprendizagem dos alunos no que concerne ao: 5.1 - Domínio de linguagens e capacidade de expressão; 5.2 - Sentido crítico e processamento da informação; 5.3 - Desenvolvimento de projetos e resolução de problemas; 5.4 - Pensamento criativo.</p> <p>6- Pensa que o desenvolvimento do projeto está a ter impacto nos resultados escolares dos alunos? 6.1- Em que baseia a sua afirmação?</p> <p>7-Foram observadas mudanças comportamentais nos alunos (p. ex., na forma como se relacionam entre si e com a restante comunidade escolar)?</p> <p>8-Como descreveria o impacto do projeto na motivação, autoestima e autoconfiança dos alunos? Exemplifique.</p>

Bloco de questionamento	Objetivos específicos	Questões orientadoras
<p>Bloco 7 –</p> <p>Relação do projeto com os objetivos do <i>Perfil do Aluno para o séc. XXI</i></p> <p>Vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto</p> <p>Agradecimento</p>	<p>Perceber qual a opinião do Coordenador do projeto sobre <i>O Perfil do Aluno para o séc. XXI</i></p> <p>Saber qual o parecer sobre o trabalho de competências do aluno para o séc. XXI no âmbito do projeto Apollo</p> <p>Conhecer o parecer sobre as vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Qual a sua opinião sobre a o <i>documento O Perfil do Aluno para o séc. XXI</i>? 2- Considera que o projeto Apollo permite o alcance dos objetivos propostos no documento? 3- Fazendo um balanço do trabalho realizado, quais as vantagens e desvantagens diagnosticadas? 4- Enquanto Coordenador, que propostas apresentaria no sentido de uma otimização do projeto?

Anexo 4

Transcrição da Entrevista ao Coordenador do Projeto

Agradeço muito a sua colaboração. Falámos previamente do objetivo deste estudo e começo então por lhe pedir uma breve auto caracterização, começando por perguntar quanto tempo tem de tempo de serviço.

13 anos.

E há quantos anos leciona na escola onde está a ser desenvolvido este projeto?

9 anos.

Como é que surgiu a proposta de integração e coordenação deste projeto?

Surgiu em junho de 2017 aquando da primeira legislação associada ao PAFC. Inicialmente foi um trabalho em colaboração e eu diria que a Coordenação também surgiu ela própria naturalmente, dos trabalhos que foram sendo desenvolvidos.

Tem alguma experiência de participação num projeto semelhante?

Tenho. Tenho experiências anteriores, uma delas numa outra escola, associada a um concurso nacional que acabei na altura por desenvolver com seis alunos do 10º ano, e que fez com que ganhássemos esse concurso e fôssemos até Copenhaga conhecer o Jardim Zoológico, portanto foi talvez a minha primeira grande aventura em trabalho de projeto, que eu vi que valia a pena trabalhar com os alunos e que eu vi que havia aprendizagens que podiam ser feitas sem ser necessariamente dentro da sala de aula. Essa foi realmente, se calhar, a grande primeira experiência profissional, depois, acionei na escola onde me encontro o projeto de educação para a saúde, acho que a sigla é uma sigla comum a muitas escolas – o que não identifica nada a escola em causa – ehm...e daí passei para outro projeto no âmbito do meu doutoramento que implicava acionar uma série de metodologias ativas na sala de aula em biologia e geologia, sendo que na verdade eu criei esse modelo didático inovador e o coloquei á disposição dos colegas e com uma formação em contexto fui acompanhando o seu desenvolvimento...e portanto, é no fundo...tendo por base todos estes pré-requisitos e estas experiências, que acabei por colocar tudo á disposição para a criação do projeto Apolo.

Teve alguma formação prévia, para além dessas experiências, alguma formação assim mais académica, digamos assim?

É evidente que isto acontece, nomeadamente esta última experiência, no decurso do doutoramento e após um ano curricular de muita aprendizagem...eh...e sobretudo de aquisição de um outro olhar para a realidade da escola. De resto, o trabalho em projeto, não é que tenha existido a frequência de uma formação em concreto, tem muito a ver com pesquisa e com vontade de trabalhar de um modo diferente com os alunos, portanto, foi muito mais autónomo e depois foi experimentando sistematicamente em sala de aula.

E no que diz respeito ao projeto Apolo, agora centrando-nos mais na organização da escola e com aquilo que foi implementado para o desenvolvimento do projeto, qual o tempo semanal previsto para o projeto Apollo?

O projeto Apolo tem alocado um tempo de 60 minutos semanais, embora com possibilidade de aquisição de mais tempo, na medida em que aparece na mancha horária intercalado no horário das disciplinas de ciências naturais e físico-química, com respeito ao 7ºA. Portanto, na realidade, houve semanas em que não houve 60 minutos de projeto Apolo e em que foi possível ter 180 minutos do projeto Apollo. Portanto, essa ideia de não termos o tempo compartimentado foi uma ideia que esteve presente desde a raiz do projeto. É lógico que os 60 minutos balizados me parecem fundamentais para que o projeto Apolo não seja algo mais, algo que é adicional á matriz curricular dos alunos, dado o caráter formal, que não faz com que os professores façam de conta que estão a desenvolver estratégias, têm que desenvolver, mas no fundo a mancha horária deu-nos a nós professores a oportunidade de gerir o tempo e gerir o grupo de alunos e as estratégias a desenvolver pelos mesmos.

Existe uma estrutura organizacional pré definida para a gestão desse tempo, ou seja, rotinas, momentos pré-definidos?

Ehm...em termos de aula?

Em termos de aula, de Apolo.

Nós tivemos sempre a preocupação, em cada aula, em que houvesse uma introdução em que o aluno percebesse o que iria ser desenvolvido naquela aula, ehm...isto porque, porque é muito

fácil confundir estas novas modalidades de trabalho com modalidades que já foram experimentadas anteriormente. Nomeadamente área de projeto ou área-escola, isso está muito na cabeça dos professores mas também está um pouco na cabeça dos alunos. O trabalho em grupo ainda é visto muito como uma espécie de fuga para a descontração e nós queríamos de uma vez por todas eliminar essa ideia da cabeça dos alunos. No início não foi fácil. No início eles achavam que ali, á sexta-feira á tarde, havia a oportunidade de conversarem, uns com os outros, ao invés de trabalharem para um fim comum. Ahmm... e portanto foi preciso mostrar-lhes qual é que era a finalidade de ter trabalho de grupo, ou a finalidade de termos quarenta e dois alunos das duas turmas de sétimo ano a trabalharem no mesmo espaço e que não era puro lazer, portanto houve por isso sempre necessidade em cada aula de haver uma contextualização...havia sempre uma contextualização. Hoje vocês tem que produzir isto, porque tal vai reverter para este produto que será apresentado no final do primeiro período ou do segundo, ou do terceiro. Portanto havia sempre esta contextualização que era feita por um conjunto de professores ou só por um professor, dependia um pouco da aula. Depois era dada liberdade aos alunos para desenvolverem as suas tarefas, sempre com supervisão dos professores, sendo que a preocupação de terminar a aula, eu acho que esteve sempre lá mas nem sempre aconteceu. Nós, professores, temos alguma dificuldade às vezes, de fazer o término da aula e ela parece que não termina e fica ali um vazio. Eu acho que isso pode ser aprimorado, pode ser melhorado, mas esta questão da introdução, do desenvolvimento e do término eu acho que foi estando cada vez mais presente na cabeça do grupo de professores que trabalhou no projeto Apollo, no que respeita á realidade que eu pude acompanhar de perto. Eu estou a falar concretamente no sétimo em que estive lá no terreno a trabalhar com mais três professores.

Em que espaço decorre o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto?

Nós também quisemos, no fundo, eliminar essa barreira da sala de aula. Nós começamos inicialmente por trabalhar cada par com a sua turma, na sala á qual a turma estava alocada, mas rapidamente percebemos que podíamos experimentar juntar as duas turmas, ou então formar grupos mistos, com alunos de uma turma e de outra turma, e portanto houve aulas em que efetivamente tiramos proveito das salas de aula a que as turmas estavam alocadas, houve aulas em que havia diferentes grupos espalhados por outras salas da escola e houve aulas que funcionavam naquilo que depois viria a ser a grande sala Apolo e que permitia na verdade acolher os quarenta e dois alunos. Portanto nós sentimos a necessidade de eliminar um bocadinho aquela barreira da sala de aula das restantes disciplinas.

Como é que está organizado esse espaço da sala Apolo?

Pronto, é evidente que a sala de aula tradicional tem uma disposição neste momento que é a disposição clássica, que favorece aquela turma que é a turma em autocarro ou camioneta, e isso obrigava a que quando trabalhávamos naquela sala organizássemos a mesma para trabalho em grupo. Isso fazia com que perdêssemos algum tempo a colocar as mesas na disposição correta. Cedo percebemos que tínhamos que arranjar uma alternativa, portanto o facto de depois passarmos a trabalhar em pequenos grupos e em diferentes locais acabou por agilizar bastante o tempo e depois a sala Apolo claramente foi uma sala em que nós quisemos que a disposição fosse em grupos de trabalho e conseguimos que assim fosse, tirando partido do tempo, da possibilidade de combinarmos o tempo do Apolo com o tempo das ciências naturais e o tempo da físico-química, o que nos permitiu, de certa maneira organizar a sala para termos um tempo alargado de trabalho. E isso foi possível porque ao retirarmos aprendizagens essenciais das ciências naturais e da físico-química para o Apolo, nós conseguimos terminar o programa, no que respeita às ciências naturais e à físico-química muito antes de o ano terminar. E portanto, depois todo o tempo das ciências naturais e da físico-química começou a reverter para o Apolo e isto deu-nos margem para trabalhar de uma forma que no início não era possível, portanto, a tal organização era tradicionalmente em grupo, ou então em U quando queríamos fazer, por exemplo, assembleias ou debates. Não é que a sala estivesse com aquela estrutura fixa mas nós tínhamos oportunidade de mudar a disposição porque também tínhamos tempo para o fazer.

Muito bem...em relação à seleção das turmas para o desenvolvimento do projeto, percebi que o critério estava relacionado com os primeiros anos de cada ciclo do ensino básico, confirma?

Certo, tem tudo a ver com a experiência piloto do PAFC, que permitia que fosse implementado no 1º, 5º, 7º e no décimo ano e a escola, portanto, a entidade titular, a direção pedagógica entendeu que devia avançar com as turmas, ou a turma, do 1º, a turma do 5º e as duas turmas do 7º ano.

No caso dos professores, qual o critério para alocação de professores ao projeto?

Ehm...eu posso falar concretamente do sétimo, em que não houve uma comunicação de – vão ser aqueles professores – houve sim a comunicação de – tu vais estar a trabalhar...com quem é que queres trabalhar - pronto, e aí eu posso dizer que me foi dada total liberdade para escolher as pessoas com as quais queria trabalhar. Ahm...por isso, rapidamente escolhi duas colegas, uma

colega de físico-química e uma colega de ciências naturais, do meu grupo disciplinar, que achava que tinha o perfil adequado para estas dinâmicas e o facto de trabalhar num outro projeto anterior permitiu-me ter esta percepção de que seria a colega ideal para trabalhar nestas dinâmicas, depois, conhecendo muito bem a minha colega de físico-química, ...houve uma conversa entre os dois e eu solicitei que ela pensasse muito bem numa outra pessoa que pudesse trabalhar connosco. É evidente que depois há um outro grupo de professores que aparece associado ao projeto e aí parece que sim, que tem muito a ver com a sensibilidade da direção pedagógica, que entendeu que deviam ser aquelas pessoas a fazerem parte do primeiro grande grupo e da reta de lançamento para este projeto...Mas o sétimo foi muito desta forma de ...com quem haverá maior sintonia para acionar estas dinâmicas.

Como define, de um modo sucinto, os objetivos do projeto ...muito sucinto, se conseguir.

Do projeto Apolo?

Sim, do projeto.

Pronto, é evidente que não houve aqui uma preocupação tácita de ir ao encontro dos diplomas e dos despachos, não houve, até porque quando nós começamos a trabalhar nós não tínhamos á disposição as aprendizagens essenciais, tínhamos apenas o despacho PAFC, que nós lemos e interpretamos, ehh, mas também já tínhamos alguma noção do que é que a direção pedagógica pretendia fazer. Portanto, nós sabíamos que teria de ser uma simbiose entre determinadas disciplinas, as quais já tinham sido anunciadas, ..., excetuando o primeiro ciclo que a monodocência empobrece muito a ligação entre as diferentes áreas, no segundo, que seria o português e o HGP, e no caso do terceiro seria as ciências naturais e a físico-química.

Isso foi determinado pela direção pedagógica?

Foi determinado pela direção pedagógica. Isso já era uma condição...eh...prévia. Portanto nós sabíamos que tínhamos que fazer uma análise dos programas e das metas e procurar delimitar o que seria para nós essencial e determinante. E assim foi. Reunimo-nos e fomos analisando programas e metas e criando novos documentos de aprendizagem essenciais para as ciências naturais, para a físico-química e depois para o Apollo. Portanto, não foi de todo o objetivo de, tendo aquela prescrição da tutela, vamos fazer. Não, eu acho que eu enquanto professor - eu, e acho que é uma necessidade que estava em alguns colegas que abraçaram este projeto - nós, eu pelo menos, não consigo continuar a trabalhar em série. Eu não consigo conceber o meu dia-a-

dia como um professor que prepara para o teste ou que prepara para o exame. Também o faço, mas eu não consigo ser feliz, ehm... e isto tem muito a ver com treze anos de docência, eu não consigo ser feliz a fazer a mesma coisa hora após hora e isso tem contribuído para um desanimo com o qual eu tenho lutado insistentemente - porque eu sei que sou um professor que consegue motivar os alunos, se mostrar, se estiver motivado, portanto eu tenho que estar muito motivado para conseguir motivar – e acho que nos últimos anos tenho perdido algum brilho porque tenho percebido que não me identifico com trabalhar para um teste ou para um exame. Não consigo fazê-lo. E mesmo assim, estou lá no secundário, dou as minhas aulas, os alunos fazem os exames e tem bons resultados, mas eu não quero isso para mim, de todo. Portanto eu sei que os alunos ganham muito em conhecimento – de uma forma geral, não só nesta escola – mas depois não ganham assim tanto em atitudes e valores. E portanto eu acho que aqui havia a oportunidade de ir á procura de desenvolver outras competências, que um teste ou exame não conseguem desenvolver. Portanto, a grande preocupação era esta – o que é que os alunos podem ganhar em termos emocionais, pessoais, ehm...sociais, para além daquilo que é académico, porque é evidente que o conhecimento tinha que lá estar e daí nós pegarmos nas aprendizagens essenciais de ciências naturais e de físico- química e delas estarem, e serem trabalhadas numa metodologia de projeto. E estava lá o conhecimento científico, isso era fundamental, mas queríamos muito ir ao encontro de outras competências que, eu acho, acabaram por estar materializadas no perfil do aluno, mas que já eram competências que eu tinha vindo a procurar desenvolver num projeto anterior...ehm...e portanto eu sabia que queria muito estimular o pensamento crítico, criativo, ehm...a questão do trabalho colaborativo, da liderança, ehm..., portanto tudo aquilo que eu acho que um aluno, que vai ser profissional nesta nova era, vai precisar para ter sucesso. E não será apenas o fazer um teste ou fazer um exame. É preciso ter aqui todo um conjunto de ferramentas que, quando se prepara apenas para teste ou exame não se consegue preparar os alunos. E portanto, foi um bocadinho este espírito, associado a alguma margem de manobra que a legislação concebia, e que nos deu inteira autonomia e liberdade para trabalhar.

Ehm...de início começamos a trabalhar muito em ilhas isoladas, portanto o sétimo com a equipa de sétimo, depois o quinto com a equipa de quinto, e o primeiro com os colegas que foram para o primeiro, mas rapidamente percebemos que tínhamos muito a ganhar se nos juntássemos e se isto fosse um projeto comum, um arquipélago e não ilhas isoladas, e eu acho que isso acabou por corresponder a um momento sério da aprendizagem grupal. Acho que as pessoas aprenderam muito naquela altura e estava, satisfeitas com o trabalho e...isso é meio caminho andado para depois as coisas funcionarem.

Os pais e restantes professores tiveram conhecimento da implementação do projeto?

Os pais tiveram inteiro conhecimento, foi algo que foi anunciado nas reuniões de início de ano, e os pais foram convocados a estar na escola em todos os produtos. Foram produtos que foram apresentados aos pais, foram pedidos testemunhos por parte dos pais e acho que...que os pais aderiram muito ao projeto Apollo e que acreditam muito nas oportunidades que este projeto tem para as aprendizagens dos seus educandos. Não tenho qualquer dúvida a esse respeito, acho que é praticamente consensual. Não houve uma única crítica negativa, nós sabemos que, enquanto escola privada, os pais são muito presentes, e...e têm uma voz ativa, e não houve uma única crítica relativamente ao projeto Apollo, ehm...pelo contrário, foram feitos, tecidos imensos elogios, portanto os pais foram conquistados, ehm...e isso era um objetivo. Porque os pais passaram a confiar mais na escola e esta confiança que estava lá no projeto Apollo depois estendeu-se para outras disciplinas porque os pais estavam muito mais próximos dos professores e viam quanto os seus filhos circulavam nos corredores da escola, com felicidade- por muito trabalho a que aquilo correspondesse, por muito que fosse para além do horário normal, de aulas - eu acho que não houve problemas com os pais e os pais sabiam o que é que estava a ser desenvolvido.

Os professores...eu acho que a equipa que foi nomeada, que teve total oportunidade de conhecer bem o projeto. Ehm...acho que é que, há pessoas que se implicam, que se envolvem naturalmente, espontaneamente, e há outras que precisam sempre de um empurrão, de alguém que de a mão – anda cá e vem ajudar-me. Isso é possível quando há menos trabalho numa escola. Em alturas de congestionamento de tarefas é muito difícil dar a mão e, portanto, houve pessoas que foram ficando pelo caminho. Ehm...isso entristece-me, a mim pessoalmente, porque eu tive sempre a preocupação de nos conselhos de turma de...de dar a conhecer, de falar, de tentar que as pessoas viessem trabalhar connosco, mas acho que isso não foi suficiente, acho que era preciso, se calhar, uma voz superior, infelizmente, a conduzir, a dizer – têm de participar....ehm...o que não quer dizer que eu concorde com isso, eu não concordo nada com isso, acho que tem de ser muito mais do próprio professor e por isso também a dada altura comecei a pensar nisso mesmo, se as pessoas quiserem participar elas têm oportunidade, agora o problema é que é muito mais confortável não fazer, porque trabalhar em projeto não é brincar, se houver intencionalidade pedagógica dá muito mais trabalho que preparar uma aula tradicional em que se expõe, e portanto é mais confortável dizer – eu não tenho conhecimento porque não me foi dado a conhecer e por isso eu não participei. E acho que alguns colegas, neste primeiro ano, tiveram essa atitude.

Está a referir-se essencialmente aos colegas do conselho de turma?

Sim.

A pergunta referia-se aos professores em geral, os professores da escola, têm conhecimento do projeto?

Eu acho que têm conhecimento, até como houve entretanto avaliação externa, houve aqui pontos fortes e alguns aspetos a melhorar, é evidente que o projeto Apollo é um dos pontos fortes da escola e portanto isto, de uma forma geral, foi passando. Obviamente que me parece que os professores do ensino básico estão muito mais a par das dinâmicas do que os professores que lecionam o ensino secundário. Esta é uma escola muito grande, com muitos professores, com muitos alunos, e para alguns é um projeto que está a acontecer no básico mas que não lhes diz diretamente respeito e trabalham com outro público-alvo, também não estão muito interessados em saber o que é que está a acontecer no ensino básico, tenho que ser honesto. Acho que é isto que está a acontecer.

Depois para o básico, para os conselhos de turma, eu acho que aí, que houve posturas muito distintas.

Considera que o número de docentes da área Apollo, por turma, se adequa ao cumprimento dos objetivos do projeto?

Eu acho que, no caso do sétimo ano em que temos quatro professores, e às vezes cinco, às vezes seis, que foi possível e as coisas funcionaram lindamente, eu não pude acompanhar como é que foram em concreto as dinâmicas do segundo ciclo ou do primeiro, mas no caso do terceiro ciclo, sétimo ano, acho que quatro professores conseguem fazer um bom trabalho, e se houver ocasionalmente um quinto ou um sexto de outras áreas disciplinares, isso não cria entropia, pelo contrário, acho que agiliza as tarefas a realizar naquela aula, mas diria que quatro professores para 40 alunos que é um número satisfatório.

Dadas as características do projeto, já falamos disso anteriormente, acha que as condições existentes propiciam um bom clima de ensino-aprendizagem?

As condições não foram as ideais, não é, mas acho que foram condições que permitiram que as dinâmicas fossem desenvolvidas e os produtos fossem concebidos, portanto eu acho que também esta questão dos recursos às vezes é uma boa desculpa para não se acionarem este tipo de trabalhos, e acho que faz parte do processo sentir dificuldades e tentar resolver os problemas.

É verdade que quem caça com cão não é a mesma coisa que caçar com gato mas...ehm...mas na verdade eu acho que as condições permitiram. Se há muito que pode ser melhorado, claro que há, acho que um espaço amplo, com mobiliário adequado para agilizar aquilo que são...a geometria da sala de aula, eu acho que...que seria uma aposta que a escola deveria fazer. Mas é preciso que, efetivamente, este projeto tenha sustentabilidade e portanto, eu acho também que as escolas ainda estão muito a observar para onde é que vão as políticas educativas, se isto é uma moda ou se é algo que vai ter continuidade. E por muito que se fale de uma lógica bottom-up, eu acho que as escolas ainda estão muito presas aquilo que é a política educativa e depois molda o trabalho que é feito na escola. E aquilo que acontecesse noutras escolas também acontece nesta, e portanto há uma dificuldade de arriscar, porque não se sabe muito bem se isto é uma tendência que vai esmorecer ou se é uma tendência que veio para ficar...e eu não estou, como é evidente na condição de direção pedagógica, portanto não tenho que pensar nesta questão da sustentabilidade, e portanto a mim enquanto professor agradar-me-ia bastante que houvesse estes espaços para permitir que o trabalho de projeto fosse desenvolvido com eficácia – agora, se as condições não estiveram lá, eu acho que estiveram, agora elas podem ser melhoradas.

Agora vou fazer algumas perguntas que dizem respeito à implementação do projeto em si, num âmbito que diz respeito a documentos elaborados. Já me falou dos elementos que participaram na elaboração da matriz e planificação do projeto, mas que documentos serviram de diretriz nessa elaboração?

Ehm...Programas, Metas, que permitiram que criássemos na altura as aprendizagens essenciais, digamos – de escola- e depois tivemos a oportunidade, em setembro, de confrontar com as aprendizagens essenciais emanadas do ministério...e chegámos á feliz conclusão que tínhamos feito boas opções. Fomos ao encontro daquilo que o Ministério também via enquanto aprendizagens essenciais, portanto, por um lado temos esta parte, não é, a questão dos programas, das metas, das aprendizagens essenciais, o perfil do aluno, que foi também colocado em cima da mesa, o projeto educativo da escola – que foi fundamental. Eu diria que estes documentos foram os instrumentos que moldaram muito o nosso trabalho enquanto arquipélago do primeiro, segundo e terceiro ciclo.

Existem encontros regulares entre os professores do projeto, para uma aferição do trabalho realizado?

Ehmm...em junho houve um trabalho muito intenso, reunimos cerca de duas semanas e meia, em que as pessoas estiveram permanentemente em comunicação, pelo menos aqueles elementos que estavam alocados diretamente às turmas da experiência piloto, em setembro houve também reuniões, numa fase inicial com alguma regularidade – não diria semanalmente, mas houve ali algumas reuniões a título quinzenal que também...eu acho que foram reuniões essenciais para dar a conhecer aos colegas o que é que estava a ser desenvolvido. Ehm...mas as coisas estavam já delimitadas, porque era impossível arrancar em setembro algumas ideias vagas e estar à espera de contributos de diferentes áreas disciplinares para trabalhar depois semana a semana. E portanto eu acho que os colegas foram muito mais numa lógica de serem informados do que colaborar, e isso acho que na verdade, para mim, enquanto elemento que estava na génese deste projeto, não foi uma mais-valia. Acho que até pode ter criado alguma entropia, alguma confusão, a ideia de não estar aqui a partilhar, estar aqui para receber, portanto, para que é que isto serve, portanto eu também percebi que aquelas reuniões não seriam uma grande mais-valia para o projeto. Acho que as reuniões dos conselhos de turma permitiam fazer o equivalente aquilo que aquelas reuniões proporcionaram.

No que respeita às equipas de 7º, 5º e de 1º, houve de facto alguns momentos em que estivemos presentes, mas de depois as equipas começaram a trabalhar muito dentro daquilo que era a equipa do terceiro ciclo, segundo ciclo e primeiro ciclo. Não vou dizer que com caráter semanal, obrigatório, embora no horário estivesse lá uma hora de trabalho colaborativo, se calhar houve semanas em que houve uma conversa num intervalo, se calhar houve também semanas em que foi a trica de alguns emails, mas também houve semanas em que nos juntámos mais do que uma vez, até porque os produtos ou a apresentação correspondente assim o obrigava. Portanto, nós fomos agilizando, embora reconheça que uma hora de trabalho colaborativo – mas não só pode ser só para aquela equipa de professores, tem que ser para os conselhos de turma- seria altamente benéfica para envolver outras disciplinas. Não tendo a certeza se todos os colegas estariam na disposição de colaborar ou se viam aquilo como mais uma hora agora para aquilo...ehm...tenho algumas dúvidas, muito honestamente, só experimentando.

Como é que é feita a avaliação do trabalho realizado pelos alunos?

É evidente que nós recorremos muito a grelhas de observação, porque é um trabalho, sobretudo, em torno daquilo que são – processos – acionados para produtos em concreto e portanto é claramente aqui a modalidade de avaliação formativa que impera e portanto, servimo-nos muito daquilo que são grelhas de observação, listas de verificação de atitudes, de competências que foram, no fundo, sendo postas à prova, mas depois também usamos muito aquilo que foram

sendo os produtos e naquilo que os alunos nos deram a conhecer na realização dos diferentes produtos. Há produtos em que é mais fácil, na verdade nós termos uma avaliação com um carácter mais formal – eu estou aqui a pensar mais em concreto nos posters científicos, em que pudemos avaliar uma série de aspetos. Há outros, como uma exposição interativa ou um seminário, ehm...em que os alunos acabam por nos mostrar uma série de valências que muitas delas nós inicialmente não estávamos á espera de observar e acabaram depois por nos obrigara olhar para avaliação de uma outra forma. Mas eu diria que foi mais uma avaliação processual, do que uma avaliação centrada nos produtos. Embora, para o aluno, é muito importante que ele perceba que o trabalho que ele está a desenvolver reverte para o produto e que o produto vai ser objeto de avaliação. Portanto, isso foi uma mensagem que nós passámos muito ao aluno – os produtos são essenciais, mas são essenciais também por aquilo que vocês fazem para a conceção daquele produto. E portanto, havia critérios específicos de avaliação definidos, dos conhecimentos dos alunos e dos pais e nós não nos afastamos muito dessa matriz.

Em relação aos conteúdos temáticos, os temas trabalhados pelos alunos, que critérios subjazem à seleção desses conteúdos?

Nós quisemos sobretudo que os alunos percebessem que havia um casamento entre as ciências naturais e a físico-química, e portanto nós fomos á procura dos conteúdos ou das temáticas em que efetivamente as ciências naturais e a físico-química se pudessem combinar, foi esse o principal critério. Depois começamos a olhar também para as aprendizagens essenciais e a tentar ver de que modo as aprendizagens de outras disciplinas podiam reverter para um produto comum. Agora é evidente que em junho foi muito difícil porque não havia aprendizagens essenciais. Nós não conseguíamos estar naquele período de tempo a analisar os programas e as metas de todas as disciplinas. Esse trabalho eu acho que seria possível, se houvesse uma equipa multidisciplinar em cada disciplina estivesse a fazer esse trabalho para depois termos ali uma área em que houvesse total confluência de saberes. Por isso, não tendo essa oportunidade nós ocupamos tudo com aprendizagens essenciais de físico-química e ciências naturais que pudessem reverter para o Apollo, por serem aprendizagens que se combinam, procurando até evitar alguma justaposição ou estarmos a trabalhar em ciências naturais o mesmo que se estava a trabalhar em físico-química. E começamos depois, por algum conhecimento das outras disciplinas a pensar que – a matemática pode entrar aqui com esta aprendizagem, o inglês, o francês, o alemão e o espanhol podem entrar acolá, e a educação visual pode também reverter neste sentido. Mas aí muito mais com o nosso conhecimento base daquilo que são conteúdos de

outras disciplinas daquele ano. Não pudemos aprofundar muito os documentos estruturantes de outras disciplinas.

Os alunos participam na escolha dos temas?

Os alunos – é evidente que nós em junho tínhamos um esqueleto montado, nós discutimos muito essa questão de dar ou não liberdade aos alunos para decidirem um tema, esteve muito tempo em cima da mesa a ser discutido, mas percebemos que devia haver algo que aglutinasse os três ciclos, e depois poderia surgir um conjunto de sub-problemas, esses da autoria dos alunos. E assim foi, nós, no caso dos sétimos anos lançamos uma questão central – O Homem domina o rio ou o rio domina o Homem – e a partir daí houve um debate de ideias onde os alunos puderam começar a colocar subquestões. E portanto, nós quisemos aproveitar muito essas questões dos alunos, e depois demos também a oportunidade de uma viagem ao longo das margens do Douro, deles observarem, recolherem dados, que pudessem, na verdade, procurar responder a algumas das questões que eles tinham lançado ou então eles terem a oportunidade de colocar outras questões. Portanto, eles foram convocados a participar logo desde o início, e depois de que havia um produto – eu estou a pensar em concreto na exposição interativa ou no seminário Apollo, aí eles tiveram uma série de aulas para pensar o que é que queriam. Que fosse a exposição interativa, que tipo de atividades é que iam estar na exposição interativa, que atividades iam ser apresentadas no seminário de Apollo, portanto, eles tinham sempre a oportunidade de se reunirem, apresentarem as suas ideias ao grupo, e depois, nós professores, atendendo aquilo que também seriam as decisões aceites pela direção pedagógica, fomos fazendo alguma filtração das ideias para que pudéssemos tentar aproveitar o máximo dos contributos dos alunos.

Qual a relação do trabalho desenvolvido com a comunidade escolar e a comunidade envolvente?

Houve também preocupação, desde início, que houvesse ligação á realidade envolvente, e daí que a escolha pelo – É o Homem que domina o rio ou o rio que domina o Homem – não tenha sido uma escolha arbitrária. Nós sabemos que esta é uma escola que está muito próxima do rio Douro, e portanto nós queríamos que os alunos aprendessem algo mais acerca daquela que é a realidade que os envolve. E portanto daí também que tenhamos acionado uma viagem ao longo das margens do Douro para os alunos contactarem com diferentes locais e terem a oportunidade de recolher dados, em diferentes modalidades, para que se apropriassem dessa realidade envolvente. Não houve – e isto tem muito a ver com o facto ser uma experiencia piloto e agora

no próximo ano isso é um aspeto que pode vir a ser incorporado – não houve...foi mais nós sairmos da escola, ir á procura de conhecer aquilo que envolve a escola, e não trazer, se calhar, intervenientes externos á escola – á escola. Isso acho que pode, eventualmente ser feito no segundo ano deste projeto.

De uma forma sucinta, até porque já foi sendo referindo ao longo da entrevista, que competências foram trabalhadas, para além das associadas aos conteúdos curriculares?

É evidente que acho que se calhar já toquei um bocadinho nessa questão das competências, agora, nós fomos muito ao encontro das áreas de competências do perfil do aluno, portanto, elas estão no próprio documento, mas eu julgo que o trabalho colaborativo aqui foi notório, acho que o trabalhar em equipa, a colaboração, eu acho que foi um ponto forte do projeto Apollo, o pensamento crítico e criativo, acho que esteve lá, a conectividade, portanto, a ligação á informação que aparece em diferentes suportes e transformar depois essa informação em conhecimento, com uma ligação muito forte, como é evidente, às TIC, porque nós hoje em dia estamos completamente dependentes das mesmas, a questão da comunicação, que foi uma tónica que esteve presente semana após semana, os alunos terem que improvisar e argumentar, defender as suas ideias- eu acho que isso nós conseguimos fazer muitas vezes – e os alunos foram claramente melhorando, começando por fazer-lo no seio da turma para passarem a fazer-lo numa assembleia de ano, e para fazer depois numa assembleia de ciclo – e isto com alunos que tem seis anos, dez anos e doze anos eu acho que era muito desafiante – e acho que foi feito. Portanto, eu diria que foi muito em torno daqueles ser que fui elencando e que foram de facto sendo desenvolvidos.

Em relação às técnicas e instrumentos de trabalho utilizados, já falou das TIC, o espaço permite o acesso à internet? Que tipo de instrumentos e técnicas os alunos utilizam?

Pronto, é evidente que eles recorreram com alguma frequência ao material que a escola dispunha, nomeadamente computadores com ligação á internet, chegaram também a usar i-pads e, nós demos muita liberdade para eles utilizarem o próprio telemóvel, desde que nos provassem que estavam a fazer pesquisa que reverterse para o projeto. Portanto, houve essa abertura, até porque a dada altura nós percebemos que os alunos estavam a usar de facto a tecnologia para a conceção dos produtos e não para outros fins. Numa fase inicial não houve tanto essa abertura, mas a partir do momento em que efetivamente era um trabalho sério, nós percebemos que não havia grandes comportamentos desviantes e portanto eles começaram a

ter essa liberdade. Sendo que, a maior parte das aulas eram moldadas por um guião de aprendizagem, esse guião de aprendizagem foi concebido em equipa de professores, tinham os tais timings da aula e tinha também os produtos que deviam ser apresentados pelos alunos. Isso acabou por balizar as dinâmicas de aula e foi um instrumento muito forte e que era partilhado com os alunos, sendo também que havia, depois, feedback escrito – a dada altura criamos um sistema de troca de correspondência, em que os alunos iam a uma caixa de correio e levantavam uma carta onde estava o feedback do professor a respeito do trabalho que foi desenvolvido na aula anterior. Eles liam e grupo e percebiam se estavam a trabalhar com sentido ou não e, portanto, foi muito para além de usar o computador ligado á internet. Acho que o guião de aprendizagem é essencial para o aluno perceber que aquilo não é meramente lúdico, há uma intencionalidade pedagógica e que estão a trabalhar aprendizagens de disciplinas, naquele caso concreto eram disciplinas da área científica mas podiam ser outras disciplinas quaisquer.

Referiu que os alunos trabalhavam em grupo, ou em grupos, como são constituídos esses diferentes grupos?

Também fomos experimentando. Houve trabalho de grupo com elementos da turma, houve trabalho de grupo em que claramente se misturaram alunos das turmas, sendo que esses grupos não foram grupos impostos, portanto, houve sempre liberdade para os alunos formarem grupos de trabalho, e foram grupos que foram mudando ao longo do ano. Porque nós percebemos, a dada altura, que misturar alunos da turma A com a turma B era altamente benéfico e que havia alunos da turma A que não conheciam alguns alunos da turma B e que passaram a ser excelentes companheiros. E a dada altura já eram os alunos que queriam trabalhar misturados e não trabalhar compartimentados no seio da própria turma. E tivemos sempre muita preocupação de lhes dar liberdade e houve algumas combinações que não funcionaram e eles perceberam rapidamente que – amigos, amigos, negócios á parte – mas nós também demos essa oportunidade de errar, eles perceberam – ok, nós somos muito próximos mas depois isto não reverte em trabalho, portanto, se calhar não faz muito sentido eu estar inserido naquele grupo. E portanto, não foi algo que tenha sido imposto. Eram grupos que podiam ter quatro ou cinco elementos, essa era no fundo a nossa imposição, e depois tinham de ser necessariamente elementos das duas turmas e não podia haver exclusivamente rapazes ou raparigas no grupo. Tinha que haver uma mistura.

No que diz respeito ao par pedagógico era feita alguma distribuição prévia do trabalho no decorrer das aulas?

Eu acho que para estas dinâmicas funcionarem é preciso sobretudo que os professores conheçam as pessoas que os colegas são. Porque a dada altura, se houver esse grau de proximidade tudo se torna mais fácil. A relação de confiança é fundamental para estes projetos funcionarem. Às vezes há um olhar e às vezes basta um olhar para perceber que eu tenho que intervir neste momento porque eu não estou confortável naquilo que estou a expor. E portanto, eu acho que de início o que foi o trabalho, se calhar, de uma preparação prévia mais rigorosa, mas depois a meio do ano é evidente que nós temos muitas solicitações...e nós próprios também começamos a ter um grande á vontade para trabalhar em projeto e para mim fazia muito sentido iniciar a aula, ir ao quadro e fazer um esquema para os alunos perceberem – esta é a radiografia e agora trabalho – e muitas vezes eu fazia essa radiografia, mas também, se não me sentisse confortável eu sabia que uma outra colega que também lá estava dentro da sala era capaz de o fazer. E foi muito desta comunhão de interesses e esta visão comum acerca do projeto que acabou por fazer com que no sétimo ano isto fosse muito natural. E portanto, eu continuo achar que isto não é propriamente uma coisa esotérica, mas eu acho que a confiança é fundamental para que o trabalho colaborativa consiga reverter depois nas aprendizagens e na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Eu hoje, por exemplo, agora começo a pensar no próximo ano letivo e começo a pensá-lo com a mesma equipa...eu não vejo ninguém ansioso porque nós sabemos que rapidamente vamos conseguir colocar as nossas ideias numa planificação anual, porque estamos completamente á vontade uns com os outros e se não tivermos em sintonia não temos de estar, e vamos conseguir chegar a um consenso dentro de pouco tempo sem haver aquela questão da competição. Porque eu acho que também há um grande risco nestes projetos que é, eles são uma excelente oportunidade para trabalho colaborativo e aprendizagem grupal, mas muitas vezes são vistos como uma oportunidade para um reconhecimento publico. E quando assim é, eu acho que isso fomentar alguma competição...e se houver competição entre professores, isso vai passar para os alunos. Depois o trabalho colaborativo dos alunos deixa de ser em prol de uma aprendizagem grupal e passa a ser em função do que cada um dos alunos quer mostrar. E essa competição não é uma competição saudável e eu tenho também a sorte de não ter de lidar de perto com esse espírito naquela equipa, naquele núcleo, não vejo isso presente no nosso dia-a-dia, vejo mesmo interesse grupal para que as coisas funcionem. Isso facilita muito o trabalho.

Já me foi falando de guiões de aprendizagens, radiografias, mas, de uma forma sucinta, quais diria serem as estratégias de ensino aplicadas?

Claramente eu diria que a metodologia dominante é a aprendizagem baseada em projetos. Foi assumida como metodologia que dominaria o trabalho no projeto Apollo e assim foi durante todo o ano. Houve momentos em que procuramos testar outras metodologias, nomeadamente a aprendizagem baseada na resolução de problemas, esteve presente, procurámos trazer muito trabalho prático laboratorial, experimental, para a sala de aula, muito a lógica de pensar ciência, fazer ciência, isso foi também uma grande preocupação, e testamos uma outra estratégia que combinava uma instrução direta com uma instrução em pares, houve ali momentos em que nós sentimos liberdade para testar outras estratégias de ensino- aprendizagem, mas aquela que predominou foi de facto a aprendizagem baseada em projetos.

Mas como é que os professores atuam em sala de aula?

É evidente que a aprendizagem baseada em projetos implica, numa fase inicial, que haja, no nosso caso concreto, ou uma questão central ou um desafio, essa questão central foi dada a conhecer aos alunos logo no início do ano, demos a conhecer aos alunos as grandes temáticas que foram subtraídas às ciências naturais e à físico-química e que estariam a ser trabalhadas segundo a modalidade de projeto no projeto Apollo, e depois permitimos que eles criassem as tais sub-questões. O problematizar esteve muito presente numa primeira fase. Demos a conhecer aos alunos o que era a própria metodologia, o que era isto da aprendizagem baseada em projetos, depois houve, lá está, a criação de grupos de trabalho, começamos a trabalhar naquilo que seria a procura de resposta para as sub-questões. E que se traduziriam em produtos concretos. No nosso caso havia três produtos, o que coincidia com cada um dos períodos. Os alunos tiveram que, autonomamente, embora não tenha sido uma aprendizagem por descoberta, mas sim uma aprendizagem orientada em que os guiões tiveram um papel determinante, de fazer pesquisa, em vários assuntos, e a partir daí começar a pensar de que forma aquele conhecimento podia reverter para o produto. Até que chegávamos, efetivamente, à conceção do produto, ele era apresentado à comunidade escolar, e depois, imediatamente após a apresentação do produto nós tínhamos algumas aulas de balanço a propósito do trabalho que tinha sido desenvolvido e o próprio produto. Houve sempre cerca de três aulas que foram muito para pensar naquilo que foi e naquilo que era preciso fazer a seguir. Isto foi a lógica dominante em cada um dos produtos.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem foram diagnosticadas dificuldades por parte dos alunos?

Foram. Em primeiro lugar a grande dificuldade era o trabalhar em grupo. Eu acho que os alunos estavam convencidos de que seria mero entretenimento, portanto, seria para colocarem a conversa em dia. O que eu não vejo com maus olhos, alunos que estão tanto tempo dentro de uma sala de aula, disciplina após disciplina, veem numa outra disciplina, que nem é bem disciplina – e foi assim que foi apresentado – não é uma disciplina é um espaço de confluência de saberes – nós quisemos muito que passasse esta ideia-isto é um tempo e um espaço, não é uma disciplina, eles viram como uma oportunidade para descomprimir. E sendo á sexta-feira á tarde, é evidente que isso convidava mais a alguma descontração. Isso obrigou a que nós, de múltiplas formas, fizéssemos ver que era um trabalho sério, que o estarem junto não era meramente para conversar mas que tinham que produzir, nem sempre fomos simpáticos, tivemos que cobrar, dizer – no final da aula o trabalho tem que aparecer, não têm mais aulas para isto, isto não se vai estender por quatro aulas...Isso aconteceu uma vez, vocês já tiveram oportunidade para errar, agora não voltam a errar...Portanto, houve ali alguns momentos que os alunos começaram a ver, afinal isto não é pura diversão. Portanto eu diria que esta foi a principal dificuldade, a questão do trabalho em grupo. Outra dificuldade foi perceber que os produtos que eram para ser apresentados á comunidade escolar mas eram produtos em que eles se tinham que por á prova e tinham que mostrar aquilo que tinham desenvolvido durante aqueles meses. Houve alunos que, inicialmente, queriam faltar á apresentação dos produtos, e houve alguns que faltaram...e nós tivemos que mostrar aos alunos que essa não era uma atitude correta, mostrando-lhes que quem participou num produto deu muito de si, não pode ser avaliado da mesma forma do que um aluno que, por muito que tenha estado no processo, não esteve depois na apresentação publica do produto. Isso fez com que os alunos percebessem que havia responsabilidade, e o facto é que nos produtos seguintes todos os alunos participaram, isso foi resolvido. Eu acho que é mais...foi outra dificuldade. Depois, o que é que eu sinto enquanto professor, sinto que os alunos têm muita dificuldade na gestão da informação, têm dificuldades gritantes em transformarem a informação que encontram em diferentes suportes em texto dos próprios, eles estão muito habituados a uma lógica de copy-paste, inicialmente não tinham qualquer preocupação com questões de plágio, portanto, o que interessava era ir á internet, mas nós rapidamente fizemos ver que isso era plágio, e que era sério, e que era um crime e que eles não o podiam fazer, e isso deu-nos muito trabalho na correção dos textos que eles iam desenvolvendo. Eu dei por mim numa fase inicial a corrigir os textos a verde, e não a vermelho, para lhes dar uma mensagem de esperança, e havia uma das alunas, uma das

melhores alunas, que teve um dos seus textos completamente alterado com notas a verde, do professor, e a aluna disse – professor, eu nunca vou conseguir escrever como o professor escreve – e eu disse – mas intenção não é tu que tu escrevas como eu escrevo, a intenção é que tu percebas que um texto desta natureza tem algumas características, não podes escrever de qualquer forma. É evidente que isso tem as minhas notas, mas são notas a verde, não são notas que tenham que ser transformadas em texto. Tu agora tens que olhar para lá e conseguir tirar proveito dessas notas, e aproveitas o que quiseses, mas tem de ser um texto teu, não pode ser um copy-paste. E esta questão da gestão de informação tem influência em tudo o resto. Eu acho que isto é um trabalho sério, e que enquanto nós estivermos presos à ideia de – nesta aula vamos trabalhar estes conteúdos, os quais têm que ser expostos e depois os alunos vão aplicar em determinados exercícios, que são exercícios com uma tipologia próxima do teste, nós não vamos olhar para esta dificuldade que os alunos têm e que é uma dificuldade que depois estará no dia-a-dia. Eles estão, sobretudo estas novas gerações, são ótimos a procurarem informação, mas depois leem os títulos, e não têm capacidade para ler um texto até ao fim. E não conseguem sintetizar as ideias-chave daquele texto, portanto eles nem sequer conseguem fazer uma leitura na diagonal. E isso foi qualquer coisa que fomos percebendo que tínhamos que trabalhar com eles durante o ano, e que fomos fazendo, eu tive até a oportunidade de levar esse trabalho para a cidadania e desenvolvimento e acabei também por, na própria cidadania, continuar a pô-los à prova no trabalho com informação.

E isso não foi trabalhado no Português, não houve oportunidade?

Foi. Eu posso dizer que conheço a realidade das duas turmas e acho que houve graus e envolvimento distintos. Tem muito a ver com o que o professor de português quis dar a projeto, até porque nada foi imposto. Eu senti que o professor de uma das turmas quis muito mais participar e que acabou por ajudar até a conceber alguns textos, nomeadamente um texto dramático, portanto eu acho que isto foi passando e a dificuldade esteve lá e foi sempre discutida em conselho de turma. Os professores de português tem clara noção de que existe esta dificuldade por parte dos alunos e julgo que isso é trabalhado no dia-a-dia, agora, é uma dificuldade que eu acho que está presente, não está resolvida.

Foram previamente estabelecidas regras para o desenvolvimento do trabalho (em grupo)?

Sim, nós tivemos, numa fase inicial, algumas aulas reservadas para - o que é que é isto de trabalhar “em grupo”, aliás, uma das primeiras discussões de que me recordo foi questionar os

alunos sobre a diferença que existe entre o trabalho “em grupo” e o trabalho “de grupo”, que diferença é que havia, e portanto, nós durante cerca de três ou quatro aulas colocamos os alunos a criar o seu regulamento do trabalho em grupo, e de funções cada um deveria assumir no seio do grupo. Para eles perceberem que trabalhar “em grupo” era algo sério. Não era mais uma daquelas coisinhas que acontecem no final do período, como é tradição, em que os professores já acabaram os programas e dizem: “então, esta semana vamos todos fazer trabalhos de grupo”. E de um momento para o outro parece que a escola se transforma e tudo é trabalho de grupo. E de facto é. Não é depois trabalho “em grupo”. E nós quisemos, no fundo, mostrar-lhes que seria um trabalho sério. Houve aulas destinadas a isso, existem guias de aprendizagem destinados ao trabalho em grupo.

Os alunos cumpriram com as regras estabelecidas?

Numa fase inicial eu acho que sentiram algumas dificuldades, mas tem de ser, sobretudo quando é novo, eu acho que as dificuldades eram mais do que esperadas e se calhar o melhor exemplo no que respeita essa questão é a...estou a pensar nas assembleias de alunos. A primeira assembleia foi uma assembleia com imenso ruído, em nós tivemos que nos impor e aparecer muito naquela assembleia, mas numa segunda assembleia nós, professores, tomamos a decisão de não intervir e ter uma mesa de alunos em que houvesse efetivamente os moderadores da assembleia, e houvesse depois alguém que fizesse a ata da assembleia. E portanto, naquela assembleia onde foram os alunos a presidir à mesma o nível de ruído baixou, porque os alunos que estavam a moderar a assembleia impuseram-se. E começaram a exigir que os colegas levantassem o braço antes de darem uma opinião...e à terceira assembleia as coisas já funcionaram com imensa naturalidade. Eu acho que nós nos fomos apagando ao longo do ano. Eu senti que falava cada vez menos e que os alunos falavam cada vez mais e que falavam para trabalhar. E nós temos várias assembleias gravadas, temos muitas evidências de que assim foi. Não é ficção, não é dizer o que se fez, não, fez-se. E o facto é que houve uma assembleia de combinação dos três ciclos em que assembleia foi, efetivamente, presidida por alunos do sétimo ano, isso implicou muitos alunos dentro do mesmo espaço e em que foi possível ouvir a voz do menino do primeiro ano e ouvir a voz do colega do sétimo. E foi um excelente momento de aprendizagem, para todos.

Como caracteriza o relacionamento interpares?

Eu acho que o relacionamento interpares é muito influenciado, e eu senti isso, por aquilo que nós não vemos. É aquilo que acho...o relacionamento invisível aos professores e aos pais e que tem muito a ver com as redes sociais e com a ligação às tecnologias. Eles estão permanentemente em contacto. Nós não fazemos ideia, adultos, de que assim é, mas eu estou convencido de que eles estão permanentemente em contacto desde que acordam até que se deitam.

E portanto eu deparei-me, enquanto diretor de turma, enquanto professor de cidadania, enquanto coordenador pedagógico, com uma série de problemas no relacionamento interpares que advinham dessa outra realidade invisível das redes sociais. E tive que intervir, não conseguir ficar indiferente, e na Cidadania procurei fazer um trabalho muito em torno do que as redes sociais nos podiam dar de melhor e de pior, para tentar mostrar-lhes que esses comportamentos...que eu não considero que sejam cyber-bullying, nós não temos essa realidade, mas há ali alguma maldade que pode ser feita por essa via e que depois tem consequências no dia-a-dia da escola. E eu assisti a alguns problemas que não vinham do trabalho no projeto Apolo ou daquilo que era a realidade dentro da sala de aula, mas que vinham de uma outra realidade. Vinham de fora da escola para dentro da escola. E os pais também não estão ainda preparados para lidar com isto, os pais acham que a escola tem obrigação de resolver estes problemas, quando nós sabemos que não podemos invadir a privacidade dos alunos e não podemos, por e simplesmente, consultar aquilo que está nos telemóveis. Isto...eu não estou a desviar...eu acho que nós temos aqui um grupo que funciona bem e o facto é que eles trabalharam sempre em grupo e grupos que misturavam alunos da turma A e da turma B, mas tínhamos episódios que iam ocorrendo e que vinham muito mais desses problemas introduzidos pelas redes sociais do que da dinâmica do quotidiano escolar. E isso eu acho que as escolas ainda não estão muito bem preparadas para resolver e muitas vezes, se calhar, explicará algumas atitudes dos alunos em sala de aula e que nós enquanto professores não entendemos à primeira vista. E não vamos entender, a não ser que haja alguém que nos diga ou então que estejamos de alguma forma ligados às redes sociais onde os alunos se encontram. Porque aí nós vemos. Se nós não estivermos nas redes sociais, se os pais não nos disserem, os problemas vão estar lá e nós podemos nunca se calhar conseguir ter essa perceção. Agora, acho que foi melhorando o relacionamento dos alunos e foi-se notando nas assembleias de alunos, nos produtos, porque nunca houve compartimentação – isto é para a turma A e isto é para a turma B, não, isto é sétimo ano, todos trabalhamos, ao mesmo tempo, damos o nosso contributo, agora, são miúdos de doze anos...

É trabalhada a responsabilização do aluno pelo sucesso da sua aprendizagem, os alunos são, por exemplo, implicados nos objetivos e metas a atingir?

Sim. E nós tivemos muito essa preocupação aquando das reflexões ou dos balanços que íamos fazendo a propósito. Inicialmente foi um balanço muito em torno do que é que era isto do projeto Apolo, se eles estavam a gostar da dinâmica, o que é que podia ser melhorado, que expectativas é que tinham, nós temos muito essa preocupação de ouvir a voz dos alunos e depois houve, sistematicamente, balanço do trabalho desenvolvido, após os diferentes produtos. Portanto eles foram sempre responsabilizados e foram-se responsabilizando por aquilo que era feito. Vou dar mais um exemplo: - Hoje não está presente a aluna X mas ela tinha a responsabilidade de..., como é que fazemos? A aluna não está cá, mas ela vai ter que participar. Que função é que ela pode ter? A dada altura começamos a observar espontaneamente este tipo de atitudes.

Os interesses e as necessidades dos alunos são considerados de modo a estimular o seu envolvimento na aprendizagem?

Totalmente. O problema foi conseguir contemplar todas as ideias e todos os interesses. Esta é uma turma muito criativa, muito implicada – estou a falar em turma porque não consigo não os ver como um grupo- e a da altura quando se pedia - o que é que vai então ser apresentado no seminário? Ah, podíamos fazer isto e aquilo, um workshop ...e já fizemos um contacto...- portanto a dada altura nós tínhamos duas horas para fazer um seminário e tínhamos cem atividades diferentes...e depois era preciso tomar decisões sobre que atividades contemplar, portanto, nós procurámos fazê-lo, não foi, como é evidente, consensual porque a “minha atividade é que devia lá estar” e a nossa preocupação foi muito mais – que atividades é que podem abarcar o maior número possível de alunos, e foi esse o critério, mas os alunos vinham ter connosco e diziam – então estou a pensar nisto e afinal não vamos fazer – e portanto, eles próprios estavam muito envolvidos e tinham essa liberdade para partilhar connosco professores aquilo que sentiam.

Considera que o acompanhamento prestado propicia o desenvolvimento da autonomia, iniciativa e capacidade de aprender ao longo da vida?

Considero e estive lá enquanto objetivo, enquanto objetivos centrais do projeto.

E eu ia perguntar também se são trabalhadas também questões relacionadas com a Cidadania e de que modo, não sei se quer desenvolver, embora já me tenha dado essa resposta durante a entrevista...

Houve esse cruzamento e esse cruzamento foi possível na medida em que os professores que estavam no projeto Apolo eram, em parte, professores de cidadania. E por isso eu próprio, tenho

muito esta visão de que em cidadania eu posso estar a trabalhar no projeto Apolo. E que no projeto Apolo eu posso estar a trabalhar em Cidadania. Em Ciências eu posso trabalhar a cidadania ou então se calhar em cidadania eu posso estar a trabalhar em Ciências. E portanto, eu joguei com o meu tempo como quis. E por isso eu tive claramente oportunidade para fazer uma gestão flexível dos tempos e dos espaços e de cruzar saberes de diferentes áreas. E a cidadania, lá está, a cidadania ela não se aprende, ela vive-se e portanto a mim o que me interessava era ter ali contextos em que colocasse os alunos a pensar e claramente a mostrar aquilo que eu acho que são competências essenciais de um cidadão responsável, que cumpra com os seus deveres cívicos, morais e por aí fora. As temáticas também se prendiam muito com questões de cidadania e desenvolvimento, estou a pensar por exemplo na temática “sustentabilidade”, que é muito mais que sustentabilidade ambiental, e que permite efetivamente vivenciar questões de cidadania. Portanto, esse casamento eu acho que também foi feito. Eu não conseguia conceber uma cidadania separada do projeto Apolo, embora houvesse aprendizagens essenciais para a própria cidadania e temas considerados obrigatórios, mas a partir do momento em que eu estou, por exemplo, em cidadania a trabalhar as questões da participação democrática e coloco os alunos a conceberem partidos e a pensarem em moções de censura para os outros partidos, e depois faço uma assembleia de alunos, eu acho que eles conseguem ter a oportunidade de viver algo que é próximo da participação que é esperada numa sociedade democrática como a nossa.

No que diz respeito à avaliação e impactos do projeto, tratando-se de um projeto desenvolvido no âmbito do PAFC existe uma supervisão e avaliação interna e/ou externa?

Existe, aliás, nós estamos numa experiência piloto, obviamente que tivemos aqui diferentes olhares: um olhar da própria tutela, temos inclusive uma equipa da DGE e da DGEST que veio observar aulas, não vieram apenas ver documentos estruturantes, vieram inclusive ver aulas, portanto temos este olhar de quem está numa experiência piloto a nível da tutela, tivemos um parceiro, um amigo crítico fundamental, que eu acho que tem contribuído para uma grande evolução da escola, e que se prende com a universidade católica, e que acompanhou o projeto desde o início e que esteve connosco em alguns momentos de reflexão, para ver pontos fortes, para nos dar algumas recomendações, muito, muito enquanto amigo crítico, enquanto parceiro, enquanto fonte inspiradora até, acho, enquanto fonte de alento – vale a pena trabalhar, por muitas que sejam as resistências e as dificuldades e os obstáculos, e portanto, isto claramente eu vejo como um olhar externo por parte da DGE e da DGEST que não deixa de ter carácter de avaliação externa, vejo a católica como um parceiro, como um aliado, é um olhar externo mas é

um olhar externo que permite uma avaliação interna. Dota a escola e os professores de mecanismos para se avaliarem, para se autoavaliarem... Internamente esta questão da flexibilidade do currículo não está desligada do plano de melhoria da escola e portanto, está lá, num dos eixos estruturantes do plano de melhoria e portanto há toda esta envolvimento, há uma equipa que foi nomeada para monitorização, da qual faço parte, portanto também é evidente que é estranho e ainda bem que existem estes olhares, estes múltiplos olhares, porque eu, enquanto alguém está a executar também tenho que avaliar. Eu acho que isso não é necessariamente o enviesar de um olhar porque quem está no terreno conhece melhor o terreno. E se for capaz de uma análise crítica séria, vê o que está bem e vê o que está mal, para melhorar. E eu estou sempre nesse espírito, aliás eu pessoalmente estou sempre à procura das pequenas falhas que podem ser melhoradas, eu olho para mim sempre assim, eu sou naturalmente perfeccionista e portanto, qualquer coisa que não esteja dentro daquilo que eu ehm ... acabo por projetar, eu não me esqueço, eu não consigo ignorar. Acho que consigo fazer essa autoavaliação, vendo os aspetos positivos e vendo os aspetos que podemos melhorar. Também o facto de haver uma pós graduação que muitos dos colegas que estavam no 7º, 5º e no 1º frequentaram, permitiu que esses colegas no âmbito da pós-graduação fizessem uma série de trabalhos e muitos deles vão permitir essa tal análise de dados que pode reverter para uma avaliação séria do projeto Apolo, e aguardo com muita expectativa esses dados e essa análise para que depois isso possa ser incorporado num plano de melhoria e permita também ajudar ao delinear do próximo ano letivo.

Considera que os resultados obtidos com desenvolvimento do projeto têm impacto no modo como a liderança pensa a organização da escola?

Eu acho que teve impactos muito fortes, é evidente que já havia alguma abertura por parte da direção pedagógica, aliás a ideia de participar numa experiência piloto vem da direção pedagógica, acho que – eu defendo muito esta tese que a sala de aula pode mudar a escola e que os professores têm este poder de, através de mecanismos de liderança pedagógica, alterarem aquilo que são lideranças intermédias e lideranças de topo. Essa é a tese que eu... - e quem sabe, políticas educativas – essa é a minha grande ambição, é que essas políticas bottom-up sejam políticas reais e eu acredito muito nisto. E portanto eu vejo que o facto de nós sairmos da sala de aula, de termos produtos a serem apresentados à comunidade escolar e produtos com muita dignidade, em que são os alunos os autores, em que os professores se anulam, em que não se ouvem os professores, em que são os alunos a apresentarem do início ao fim e que tudo corre bem, era uma prova de que aquilo que está a ser feito em sala de aula é sério e tem

intencionalidade pedagógica. Eu acho que a pouco e pouco nós fomos conquistando as lideranças intermédias e as lideranças de topo, e portanto hoje é impensável nesta escola andar para trás e deixar de ter projeto Apolo. Se não tivesse funcionado se calhar não seria para manter. E esta questão de começarmos a pensar no próximo ano letivo e de já terem ocorrido uma série de reuniões para determinar o que é que vamos fazer, de que forma é que um projeto Apolo pode agora reverter para uma festa de encerramento do final de ano, como é que podemos cruzar a cidadania e desenvolvimento com a festa final de ano e com o projeto Apolo...Isto mostra, isto vindo da direção pedagógica, mostra que uma liderança de topo está também preocupada com estas questões e não meramente com resultados académicos e que estão ligados a provas que podem ser internas ou podem ser externas. E portanto, eu acho que a liderança, de um modo geral, seja de topo, intermédia, ou mesmo a própria liderança dos professores, que já percebeu que tem, aqui no projeto Apolo uma oportunidade de desenvolver determinadas competências que outras modalidades de trabalho não permitem. E que uma escola não pode ter este tipo de projetos como complemento, mas que é importante ter este tipo de projetos lado a lado com outro tipo de trabalho que prepara para outros fins.

Considera que esta experiência se repercutiu ao nível da prática docente fora do âmbito do projeto, ou seja no que diz respeito ao trabalho interpares, competência profissional, organização, distribuição de trabalho...

Sim, é lógico que isto me leva para questões muito pessoais mas eu não posso deixar de as mencionar. Eu comecei por acionar nesta escola, e acho que já falei disso anteriormente, um modelo didático inovador no 10º ano, e foi um modelo que dependeu de muita pesquisa ao nível internacional de estratégias que eram desenvolvidas em sala de aula e que podiam contribuir para as aprendizagens académicas, sociais, emocionais e pessoais dos alunos, mesmo em anos que tradicionalmente se trabalha para uma prova estandardizada, e esse ano foi um ano de grandes conquistas e foi um ano de muitos receios, de muitas dúvidas e de muita frustração. Porque nem sempre a leitura que eu fazia daquele modelo era a leitura que o meu grupo disciplinar fazia. E portanto houve ali muitos avanços e muitos recuos, sobretudo quando eu pretendi que a sala de aula se abrisse para as lideranças intermédias e de topo. Isto é anterior ao projeto Apolo. Mas no momento em que eu digo vamos convidar o Coordenador de ano, ou vamos convidar a Diretora Pedagógica a assistir a estas aulas deste projeto, houve ali uma clivagem muito séria no desenvolver dos trabalhos no âmbito do meu doutoramento. E eu fiquei com muito receio que tivesse naquele momento – na altura até comentei isto com alguns colegas-que tivesse exterminado o meu projeto. Porque senti uma resistência que não estava à

espera. Não estava à espera que fosse tão problemático para os meus colegas ter um observador como o Coordenado de ano dentro da sala de aula ou uma Diretora Pedagógica dentro da sala de aula. E tive que recuar, tive que claramente eliminar esta minha intenção de levar as lideranças intermédias e de topo à sala de aula, porque a mim interessavam-me sobretudo as aprendizagens dos alunos. E portanto eu não queria por em causa que os colegas aderissem ao projeto só para ganhar a presença esporádica do Coordenador ou da Direção Pedagógica na sala de aula. Eu que via aquele projeto com tanto entusiasmo, com tanta paixão, tive ali uma fase de muito desânimo e de muita preocupação. E aí contei com a ajuda, como é evidente, da minha orientadora e não só, que acabaram por dar ali uma injeção de autoestima que eu acho que estava a precisar para levar o projeto até ao fim. E portanto parto para este projeto, parto numa altura em que estava um bocadinho fragilizado, porque isso coincidiu com o término do outro projeto.

E eu estava com muitas dúvidas, mas também tinha a certeza que as pessoas que iam trabalhar comigo de perto eram pessoas em que eu acreditava profundamente. E portanto isso deu-me muita liberdade para eu ser eu próprio não precisava de ser um ator, não precisava de...podia mostrar as minhas fragilidades às pessoas que iam estar a trabalhar perto de mim porque eu sei que não ia estar a ser julgado. Isso para mim foi muito importante para mostrar aquele que eu achava que era o caminho certo a seguirmos em conjunto. E ali claramente naquele grupo eu percebi que era possível trabalhar de forma colaborativa com professores das diferentes áreas disciplinares, para um fim comum que são as aprendizagens os alunos, sem qualquer outra intencionalidade de um reconhecimento que fosse publico, senti que sim, senti que à medida que o projeto se foi desenvolvendo e fomos dando sinais de que o trabalho que os alunos estavam a fazer era um trabalho muito digno e válido, que outros colegas começaram a aderir (quanto mais não seja às ideias) e a respeitar muito o trabalho que tinha sido feito. Eu senti, por exemplo, que este trabalho feito no projeto Apolo veio validar o projeto anterior. E veio fazer com que todo o grupo disciplinar de Biologia e Geologia reconhecesse nesse projeto anterior um carácter inovador muito forte e que qualquer coisa de especial tinha acontecido no ano anterior ao ponto de replicarem algumas dessas estratégias este ano letivo, quando eu não estava a supervisionar e a monitorizar. E portanto eu acabei este ano com um sentido de missão cumprida, porque percebi que quanto mais as pessoas conhecem e quanto mais elas se envolvem, mais elas percebem a intencionalidade pedagógica destes projetos e depois acabam por, quase inconscientemente, naturalizarem-se nestas modalidades de trabalho. Eu acho que isto precisa de continuar a contaminar no bom sentido e isso só vai acontecer quando nós passarmos a convocar os professores de outras disciplinas, não podemos ter só os colegas de Português, História, Ciências, Físico-química a trabalhar nesta modalidade, não pode ser, por muito que já

seja um avanço, eu acho que já é um avanço, estamos a falar de muitos departamentos. HGP é voltado muito para a ciências sociais e humanas, o Português nas línguas, e depois temos aqui as Ciências Experimentais, mas na verdade depois isto vai passando, dentro de cada departamento isto acaba por passar e o facto de haver alguma tensão, senti alguma tensão durante o ano, de pessoas que diziam – Ai, eu não sei nada do que está a fazer – Ah, porque a mim ninguém quer que eu participe, eu vejo isto como um aspeto positivo, porque só incomoda aquilo que tem algum sentido para as pessoas. E portanto o facto de as pessoas querem participar e não terem a oportunidade de participar, eu vejo isso como um sinal de que o trabalho desenvolvido foi um bom trabalho. Agora, é evidente que eles têm de ser convocados, mas também é preciso respeitar aquilo que são decisões pedagógicas que veem de topo e também é preciso que os colegas percebam que isto é um trabalho em torno de aprendizagens, não é um trabalho para um folclore de atividade para convocar pais a ver, senão nós acabamos por, evidentemente, ter atividades muito interessantes na escola, mas que continuam a estar muito desviadas daquilo que são questões curriculares que devem ser respeitadas. E portanto, eu acho que estas dinâmicas têm muito poder nas escolas e concretamente nesta, que tem permitido uma grande evolução em termos de cultura de escola.

Considera que o desenvolvimento do projeto teve ou está a ter impacto nos resultados escolares dos alunos?

Eu acho que impacto negativo não teve com toda a certeza. Isso quando abraçamos algo que é pioneiro (e é pioneiro na nossa realidade, que a aprendizagem baseada em projetos não é uma estratégia que esteja só a ser tratada na nossa escola) eu acho que nós temos, em primeiro lugar, que salvaguardar que não haja prejuízo para os alunos. E falando em resultados académicos, comparando os resultados destes alunos com os de anos anteriores, em nada os resultados são resultados menos favoráveis ou menos consistentes. Isto, academicamente falando, não há prejuízo. Pode haver alguma oscilação, se houver oscilação eu estou em crer (ainda não fiz essa análise) a oscilação será a favor destes alunos. Temos já a certeza de que pelo menos nivelados por anos anteriores, os alunos estarão. Porque sempre que há um desvio relativamente aos resultados anteriores há um sinal amarelo que o observatório aciona, e não havendo esse sinal amarelo e não tendo sido referido em pedagógico é porque não aconteceu, não se sucedeu. Portanto estou em crer que havendo algumas alterações serão alterações para melhor. Agora em termos de outros resultados, resultados sociais, pessoais, emocionais, claramente houve mais impacto agora a esse nível do que anteriormente.

Como descreveria o impacto do projeto na motivação, autoestima e autoconfiança dos alunos?

Os impactos foram brutais em termos de autoestima e autoconfiança. Eu costumo dar o exemplo de um dos alunos de uma das turmas em que chegou à escola quase sem voz, muito tímido, quase sem participação espontânea em sala de aula e agora foi capaz de, em janeiro, estar três horas a discursar para pais em torno da velocidade máxima, a propósito de barcos. Acho que houve ali uma transformação daquele aluno que passou de um aluno muito recatado a um aluno muito solicitado socialmente, depois foi preciso até regular esta questão do deslumbramento do aluno em torno dessas outras questões. E portanto eu acho que foi notória a influência em termos de autoconfiança e autoestima. Motivação, eles estiveram permanentemente motivados, permanentemente, e em ciências naturais (e em física e química, mas mais nas ciências naturais que eu conheço a fundo) eu sei, eu sou tradicionalmente um professor de secundário e portanto eu sei como fui exigente com estes alunos em aula e em momentos de avaliação. As minhas aulas eram permanentemente situações-problema que eles tinham que resolver. Eu evitava ao máximo exposição prolongada e sei que no início eles tinham imensas dificuldades em problematizar hipóteses, andar à procura da resolução de problemas, mas a dada altura aquilo naturalizou-se e sinto que eu fui buscar este trabalho em torno de problemas do projeto Apolo para as Ciências Naturais. E isso fez com que eles estivessem permanentemente motivados. Eu nunca vi um aluno durante o ano a dizer – Ah, agora não me apetece ir para Apolo, de uma forma geral não vi ninguém a dizer, pelo contrário – Nós queremos muito fazer isto – ou – Agora podíamos fazer mais uma vez aquilo – e portanto acho que eles estiveram claramente motivados.

E considera que proporcionou uma motivação mais global, mais geral, no que diz respeito à Escola e à aprendizagem na Escola?

Sim, sim, o facto de passarem uma sexta-feira inteira a preparar o que ia acontecer no final da tarde em que a escola se abria à comunidade escolar, mostra claramente uma adesão por parte dos alunos, por parte dos pais, mas também por parte de quem faz a gestão da escola. E confiava, percebia que aquelas tardes não eram tardes para entreter os alunos. Foi um repto que eu fui lançando sempre, isto não é para fazer apresentações públicas, isto tem uma intencionalidade pedagógica, o trabalho é com aprendizagens, não é ver um filme só por ver um filme, não pode ser, se não se enquadrar nas aprendizagens essenciais das disciplinas não vais ser um trabalho que valide as aprendizagens. Portanto nós precisamos de ter sempre as

aprendizagens no centro das atenções, essa foi sempre umas das minhas preocupações. Se fui bem entendido, sempre, julgo que não. Se fui entendido por todos, julgo que não, mas tenho a certeza de que esse é o caminho e não vou prescindir dele.

No que concerne ao documento Perfil do Aluno para o Séc.XXI, qual é a sua opinião sobre este documento?

Como eu tenho um projeto anterior em que procurei verificar que novas modalidades de trabalho tinham implicações nas aprendizagens dos alunos, e na procura de outras aprendizagens para além das académicas, eu criei no meu outro projeto aquilo que eu chamo as luzes do PAV. E as luzes do PAV não são nada mais que as áreas de competência do Perfil. Sendo que o PAV tem um desfasamento do Perfil de um ano. Surgiu um ano antes do Perfil. E portanto, quando eu vejo o Perfil eu vejo com muita naturalidade porque eu já tinha feito este trabalho de ir à procura das competências chave para serem desenvolvidas em sala de aula com os alunos. Portanto, eu acho que é um documento necessário para quem não tem esta visão do que é necessário fazer hoje em dia na escola, e os professores são muito agarrados ainda a estas prescrições da tutela, embora para mim foi só a certeza de que o que eu tinha pensado fazia todo o sentido. Portanto eu vejo com muito bons olhos a questão do perfil. Agora se é fácil cruzar aquilo que são as intenções do perfil com o trabalho que é feito em sala de aula, não é fácil, sobretudo quando está instalada nas escolas uma lógica de preparação para o teste e para o exame. E que vai demorar muito tempo a alterar.

E considera que isso é possível com o Projeto Apolo, ou seja, o projeto Apolo permite o alcance dos objetivos propostos nesse documento?

Considero, até porque foi na sua conceção, na sua génese ele teve a preocupação de ir ao encontro das áreas de competências do Perfil do Aluno.

E agora estamos mesmo a terminar, fazendo um balanço do trabalho realizado, quais as vantagens e desvantagens diagnosticadas?

As vantagens de trabalhar desta forma?

Sim.

Eu acho que estes projetos criam um sentido de pertença, acho que as pessoas ficam muito orgulhosas do trabalho que desenvolvem, do trabalho que os alunos da sua escola desenvolvem,

e passam a querer assumir que fazem parte daquela escola sabendo que nenhuma escola é perfeita, portanto desenvolve um sentido de pertença. Contribui para uma cultura de escola em que claramente há mais tônica no trabalho colaborativo, de tirar proveito das ideias de um número maior de envolvidos, de que os professores podem ter voz, podem ser autores, podem criar e isso é fundamental para evitar o desânimo que pode surgir à medida que a carreira vai avançando e que é inerente à questão da rotina. A nossa profissão tem uma rotina muito própria, e acho que com a idade é uma rotina que incomoda, e aqui há uma série de desafios que põem à prova o professor, seja ele um professor que tenha acabado de terminar o seu curso, ou que seja um professor que esteja no término da sua carreira. É como se ele estivesse a recomeçar. E isso acho que é uma lufada de ar fresco para quem precisa dela. Portanto, eu diria que há aqui uma oportunidade de desenvolvimento profissional, de mudar um pouco a cultura profissional docente instalada na escola e é também uma oportunidade do professor ao mesmo tempo que está a exercer a docência também de investigar, de olhar para aquilo que é feito e procurar alterar o seu trabalho em função daquilo que depois consegue constatar. Acho que são vantagens fortíssimas, sendo que, não pondo evidentemente de fora as aprendizagens dos alunos, que saem reforçadas, não só nas aprendizagens a nível académico mas também em todas as outras que já elenquei.

Desvantagens: eu acho que há tendência para ver este tipo de projetos como um complemento, não pode ser, é isto tudo mais aquilo, acho que tem de ser visto de uma forma integradora, acho que é um acréscimo de trabalho para os professores e que requereria alguma alteração naquilo que são os horários dos docentes para terem tempo na escola para projetarem o que vai ser desenvolvido. Não quer dizer que não se faça em casa, claro que se faz, mas isso envolve algum tempo da nossa própria vida. E quando nós deixamos de ser pessoas para sermos professores, nós deixamos de ser melhores professores. E acho que perdermos horas da nossa vida pessoal para estar sistematicamente a produzir para a nossa vida profissional, faz com que nós percamos vivências que depois não conseguimos trazer para o nosso dia-a-dia e que são fundamentais porque são essas vivências que nos tornam únicos. Aliado a essa conquista, a essa sedução, à vontade de aprender...acho que era preciso pensar muito nisto. Mas é uma decisão que não está nas mãos dos professores, está nas mãos das lideranças de topo.

Essa seria uma das propostas que apresentarias no sentido de uma otimização do projeto?

Seria. Seria claramente, pensar bem em termos de horários dos professores, pensar nos próprios horários dos alunos, nos agrupamentos de alunos, na matriz curricular dos alunos. É um trabalho muito organizativo mas que é um trabalho que tem de ser feito para fomentar este tipo de

dinâmicas. Ainda estamos num outro nível que é, estas dinâmicas estão a tentar mudar o plano organizativo, e estão a conseguir ter algum impacto, notoriamente, quanto mais não seja porque não são dinâmicas que interessem eliminar. São dinâmicas que interessam manter e que são valorizadas de uma forma geral. Mas ainda estamos muito neste plano, lá está, o professor enquanto líder a tentar mudar a organização escolar, se a organização escolar estivesse muito mais a par daquilo que é a liderança pedagógica do professor, eu acho que os impactos seriam fortíssimos, mais do que foram, mas nós temos de começar por algum lado...e eu acho que estamos no bom caminho.

Que mais mudaria no sentido da otimização do projeto?

É muito difícil mudar mentalidades, mas eu acho que isto tem muito a ver também com culturas profissionais e aquela cultura que impera é uma cultura ainda do isolamento e da balcanização, as pessoas trabalham muito na sua casa, não estão muito habituadas a trabalhar umas com as outras e (e isto não tem a ver com esta escola) eu acho que algumas políticas educativas transformaram as escolas. E eu não sou nada contra provas estandardizadas, não sou de todo contra a avaliação externa, acho que ela tem de existir, mas não me agrada ver os efeitos que avaliação externa teve na realidade das escolas. Porque transformou muito o professor num técnico, e as pessoas deixaram de se relacionar umas com as outras. E eu acredito que se as pessoas se relacionassem mais umas com as outras que se conheceriam melhor enquanto pessoas e se respeitariam muito mais enquanto pessoas e enquanto profissionais. E daí resultariam projetos excecionais. Até porque eu conheço bem em concreto a realidade desta escola e sei que há aqui profissionais com qualidades que permitiriam conceber produtos interessantíssimos e que contribuiriam muito para o enriquecimento das aprendizagens dos alunos, mas sei que há uma tônica dominante que tem muito a ver com esta oscilação que houve em torno da avaliação externa e não em torno da avaliação interna, e falo de oscilação porque tem a ver com – agora surgem provas de aferição, agora surgem exames nacionais que depois deixam de existir, é o caso do 4º e do 6º ano, os exames nacionais do ensino secundário têm implicações no acesso ao ensino superior, obviamente que isto teve impacto na forma como as pessoas trabalham hoje em dia nas escolas, e portanto, isto não vai ser fácil de alterar, porque houve professores que assistiram a toda esta flutuação, mas houve outros professores que entraram na profissão com esta cultura instalada. Portanto esta é a realidade que conhecem...e agora dizer-lhes – vocês têm de trabalhar de uma outra forma...Não quer dizer que isso possa ser descurado, é evidente que nós temos de preparar os alunos para serem capazes de fazerem provas, mas também temos de ser capazes de fazer isto numa escola. Isto não vai ser fácil há

toda uma questão associada aquilo que tem a ver com a dinâmica das escolas privadas, em particular, que é a questão das pessoas às vezes olharem para estas oportunidades como uma forma de terem reconhecimento, de terem o seu lugar garantido, isso cria alguma lógica de competição que a mim pessoalmente não me diz nada, eu não trabalho para ter reconhecimento, eu trabalho para as aprendizagens aconteçam, por acho que este é o caminho certo. Mas depois também vejo que há colegas que ficam de fora, que ficam desconfiados, e pensam pronto, lá vem aquela equipa, mais uma vez aparecer e falar sobre... Lá veem os detentores da verdade, eu acho que há ainda (embora as pessoas não assumam, o que me chateia bastante porque sou uma pessoa que acredita muito na frontalidade, desde que as pessoas se respeitem tudo pode ser dito diretamente), eu sei que não é dito mas que está lá esta ideia, uma lógica de competição que não faz sentido, temos de ter uma lógica de colaboração, se tudo for pensado nesta lógica de – vamos trabalhar todos para este fim- e não na lógica de – vamos trabalhar para sobressairmos e para mostrar fazemos melhor que o outro alguém que está ali a fazer – eu acho que as escola têm muito a ganhar. Mas isto é muito pessoal e portanto eu acho que isto só se consegue erradicar se se criarem outros tipos de momentos entre professores. São formações mas são formações que têm a ver com vivência e com dinâmicas de grupo que fazem com que as pessoas efetivamente se passem a conhecer, porque quando as pessoas se conhecem elas respeitam os pequenos defeitos que têm. E deixam de olhar para essas imperfeições...eu pessoalmente gosto muito das imperfeições, quando olho para as pessoas gosto da imperfeição da pessoa porque é identitária, é o que faz com que aquela pessoa seja diferente de uma outra, não vejo como um defeito, vejo como uma imperfeição que enriquece. Mas a maioria das pessoas não tem muito esta perspetiva, mas quando conhecemos nós respeitamos e deixamos de ver isso, vemos tudo o resto. Nisso há muito trabalho a fazer. E se há uma escola como esta que tem um corpo docente estável e não há grandes mudanças de ano para ano, o que dizer daquelas escolas em que todos os anos muda o corpo docente? Não é? Não se cria este sentido. Ou se calhar nem se chegam a constatar este tipo de problemas porque há ali uma empatia, as pessoas estão a conhecer-se pela primeira vez todos os anos e não passam da fase de deslumbramento. Mas não deixam de ser relações muito superficiais. Se nós falamos muito que a relação pedagógica, a relação dos alunos é essencial para o sucesso do aluno, eu diria que a relação professor-professor é essencial para o sucesso de uma escola. E portanto...vamos ver.

Anexo 5

Inquérito por questionário aos professores

O presente inquérito destina-se a recolher dados que serão posteriormente analisados no âmbito de uma dissertação de mestrado sobre os Desafios da Escola de Hoje - O projeto PIC e o Perfil do Aluno para o Séc.XXI.

A sua colaboração é preciosa e ajudará a obter resultados úteis para a escola da qual faz parte.

Pedimos por isso, a sua cooperação garantindo o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Responda por favor a todas as perguntas, em consciência, de forma a garantir uma leitura dos resultados de acordo com a realidade presente.

Como preencher o inquérito?

- 1- Coloque uma ☐ nas respostas que considere adequadas.
- 2- No caso das avaliações de 1 a 5 considere os seguintes parâmetros:
 - 1- Não satisfaz / Nada satisfatório
 - 2- Satisfaz pouco / Pouco satisfatório
 - 3- Satisfaz / Satisfatório
 - 4- Satisfaz bastante / Bom
 - 5- Excelente / Muito bom

I

<p>É Professor da área PIC ? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>Tempo de serviço nesta escola : <input style="width: 150px;" type="text"/></p>

II

1. Participou de uma forma ativa no planeamento dos projetos desenvolvidos em PIC?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

2. Considera que o tempo letivo atribuído ao projeto PIC se adequa as características do projeto?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

Não possuo informação suficiente para responder ☐

3. O (s) espaço (s) utilizado (s) foram adequados à realização dos projetos?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

Não possuo informação suficiente para responder ☐

4. Os recursos materiais e tecnológicos disponíveis foram adequados às características do projeto?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

Não possuo informação suficiente para responder ☐

5. Quais os modos predominantes de organização do trabalho discente?

Individual ☐

Pares ☐

Pequenos Grupos ☐

Grandes grupos ☐

Não possuo informação ☐

6. Qual o modo de organização do trabalho docente?

Reuniões formais do Conselho de Turma ☐

Reuniões PIC com o Conselho de Turma ☐

Reuniões informais ☐

Não presenciei ☐

7. Considera que a alocação de dois professores por turma no projeto PIC é suficiente?

Não ☐ Talvez ☐ Sim ☐ Não sei ☐

III

1. No planeamento dos projetos, houve articulação entre os conteúdos das várias disciplinas?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐

2. Com que regularidade participou no projeto PIC?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐

3. Com que frequência foi abordado pelos alunos no âmbito dos projetos PIC?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐

4. Considera que os temas trabalhados permitem ao aluno conhecer e perceber o seu meio envolvente?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐

5. No desenvolvimento do projeto os alunos recorreram a formas de trabalho diversificadas de modo a alcançar os teus objetivos?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐

Não possuo informação suficiente para responder ☐

6. Quais as técnicas de trabalho utilizadas?

- Entrevistas ☐
 - Apresentações orais ☐
 - Pesquisa na internet ☐
 - Consulta de livros na biblioteca ☐
 - Apresentação de power-points ☐
 - Visitas a locais ☐
 - Debates ☐
 - Outros – Quais?
-

7. Como classifica, numa escala de 1 a 5, a pertinência do modo de avaliação em PIC?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

IV

1. De 1 a 5, como avalia o impacto do projeto PIC nos seguintes domínios da aprendizagem do aluno:

- Linguagens e capacidade de expressão;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Sentido crítico e processamento da informação;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Desenvolvimento de projetos e resolução de problemas;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Pensamento criativo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. De 1 a 5, como avalia o impacto de PIC na motivação, autoestima e autoconfiança dos alunos?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Considera que o PIC permite melhorar o modo como o aluno se relaciona com as pessoas que o rodeiam (comunidade escolar e comunidade externa)?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐

4. Considera que o PIC pode interferir positivamente nos resultados escolares dos alunos?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐

5. De 1 a 5, como avalia o impacto do PIC na sua prática enquanto docente?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

V

1. Fazendo um balanço do trabalho realizado, quais as vantagens e desvantagens diagnosticadas?
(máximo 100 palavras)



2. Que proposta apresentaria no sentido de uma melhoria do projeto?
(máximo 100 palavras)



Anexo 6

Inquérito por questionário aos alunos

O presente inquérito é anónimo e destina-se a recolher dados que serão posteriormente analisados no âmbito de uma dissertação de mestrado sobre Os Desafios da Escola de Hoje - O projeto PIC e o Perfil do Aluno para o Séc.XXI.

A tua colaboração é preciosa e ajudará a obter resultados úteis para a escola da qual fazes parte.

Pedimos por isso, a tua cooperação garantindo o anonimato e a confidencialidade das tuas respostas.

Assim, responde por favor a todas as perguntas, em consciência, de forma a garantir uma leitura dos resultados de acordo com a realidade presente.

Como preencher o inquérito?

3- Coloca uma nas respostas que consideras adequadas.

4- No caso das avaliações de 1 a 5 considera os seguintes parâmetros:

- 6- Não satisfaz / Nada satisfatório
- 7- Satisfaz pouco / Pouco satisfatório
- 8- Satisfaz / Satisfatório
- 9- Satisfaz bastante / Bom
- 10- Excelente / Muito bom

I

Idade :

Nível de ensino que frequenta :

Há quanto tempo frequenta esta escola :

Disciplina (s) favorita (s) :

II

8. Em que espaço decorreu a aula de PIC?

- Sala de aula ☐
Sala de PIC ☐
Espaços variados ☐

9. O (s) espaço (s) utilizado (s) foram adequados à realização dos projetos?

- Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

10. Os recursos materiais e tecnológicos disponíveis foram adequados às características do projeto?

- Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

11. Quais os modos de organização do trabalho?

- Individual ☐
Pares ☐
Pequenos Grupos ☐
Grandes grupos ☐

12. Como são formados os pares, pequenos grupos e/ou grandes grupos?

- Por sorteio ☐
Os professores decidem ☐
Os alunos escolhem ☐

13. Foi importante de ter dois professores de PIC?

Não ☐
Sim ☐

6.1– Explica a tua resposta :

14. Os restantes professores do Conselho de Turma participam no projeto PIC?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐

III

1. Participaste de uma forma ativa no planeamento dos projetos desenvolvidos em PIC?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐

2. Dos temas desenvolvidos tiveste a oportunidade de sugerir/ escolher algum?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐

3. No planeamento dos projetos, houve articulação entre os conteúdos das várias disciplinas?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐

Sempre ☐

4. Consideras que os temas trabalhados são importantes para a tua vida pessoal?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐

Sempre ☐

5. Consideras que os temas trabalhados te permitem conhecer e perceber melhor o meio envolvente?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐

Sempre ☐

6. Na concretização dos projetos, sentiste necessidade de recorrer a estratégias / formas de trabalho diversificadas de modo a alcançar os teus objetivos?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐

Sempre ☐

7. Quais as técnicas de trabalho utilizadas?

Entrevistas ☐

Apresentações orais ☐

Pesquisa na internet ☐

Consulta de livros na biblioteca ☐
Apresentação de power-points ☐
Visitas a locais ☐

Outros – Quais?

8. Sentiste dificuldades no desenvolvimento do trabalho de PIC?

Nunca ☐ | Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

8.1- Quais?

9. Como classificas, numa escala de 1 a 5, a eficácia do modo de avaliação em PIC?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

IV

1. As regras para o desenvolvimento do trabalho de PIC são cumpridas pela maioria dos alunos?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐ Não existem regras ☐

2. De 1 a 5, como avalias o relacionamento entre os teus pares durante o trabalho de PIC?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Sentiste-te parte ativa e responsável pelo resultado dos trabalhos realizados?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐

4. Os teus valores foram relevantes para a elaboração e concretização dos projetos?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐

5. De 1 a 5, como avalias o relacionamento professor/aluno durante o trabalho de PIC?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Consideras que o apoio dos teus professores te permitiu desenvolver a autonomia e a iniciativa?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
Sempre ☐

7. De 1 a 5, como avalias a tua capacidade para *aprender* de um modo mais autónomo?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

V

1. De 1 a 5, como avalias o impacto do PIC no teu:

- Domínio de linguagens e capacidade de expressão

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- Sentido crítico e processamento da informação

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- Desenvolvimento de projetos e resolução de problemas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- Pensamento criativo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- De 1 a 5, como avalias o impacto de PIC nos teus resultados escolares?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- Consideras que PIC te permitiu melhorar o modo como te relacionas com as pessoas que te rodeiam (comunidade escolar e externa)?

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐
 Sempre ☐

- De 1 a 5, avalia o impacto de PIC na tua :

motivação
 autoestima e autoconfiança

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

VI

- Fazendo um balanço do trabalho realizado, quais as vantagens e desvantagens diagnosticadas?

(máximo 100 palavras)

- Que propostas apresentarias no sentido de uma otimização do projeto?

(máximo 100 palavras)